Herbart und A. Diesterweg.

Ein Vergleich ihrer Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze mit Rücksicht auf die Voraussetzungen aus Psychologie und Ethik.

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung der Doctorwürde der philosophischen Facultät

der

Albertus-Universität zu Königsberg i. Pr.

vorgelegt

und mit den beigefügten Thesen

am 7. August 1889, Vormittags 12 Uhr

öffentlich vertheidigt

von

Ferdinand Kemsies

aus Berlin.

Opponenten:

Herr Dr. **Brosow.**

Herr Dr. **Preiss.**

Gumbinnen.

Druck von W. Krauseneck.

1889.

Litteratur.

Herbart: Sämmtl. Werke, ed. Hartenstein.
— Päd. Schriften, ed. Willmann, 1873.

Strümpell: Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart.

Ziller: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, 2. Aufl. von Vogt.
— Allgemeine Pädagogik, 2. Aufl. von Just.
— Jahrbücher des Vereins für wissenschaftl Pädagogik.

Diesterweg: Wegweiser für deutsche Lehrer, 2. und 4. Aufl.
— Pädag. Jahrbücher.
— Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht.
— Schulreden und pädagog. Abhandlungen. Crefeld 1832.

Langenberg, E.: Aus D.'s Tagebuch von 1818—22. Frankfurt a. M. 1871.

Das Wahre war schon längst gefunden,
Hat edle Geisterschaft verbunden,
Das alte Wahre faſs es an!
Göthe.

Einleitung.

Ein Vergleich der Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze von **Herbart** und **Diesterweg** gehört zu den dankbarsten Aufgaben. Aus einer solchen Gegenüberstellung der von umfassenden philosophischen Gesichtspunkten behandelten Pädagogik **H.**'s gegen die Ergebnisse einer groſsartigen Lehrpraxis, als deren Vertreter sich **D.** vorzüglich eignet, muſs eine Summe pädagogischer Wahrheiten mit Sicherheit hervorgehen. Denn „die Pädagogik folgt niemals bloſs der Spekulation, auch niemals bloſs der Erfahrung, wohl aber empfängt sie Wirkungen von beiden Seiten, die sich gegenseitig mildern und berichtigen.“ (**H.**) Selbstverständlich sind die meisten dieser Wahrheiten nicht originell, sie finden sich schon bei älteren Pädagogen und Schriftstellern, und jeder tüchtige Lehrer findet sie noch heute wie ehedem. Was neu ist, nichtsdestoweniger wichtig, ist der Versuch **H.**'s, sich ihrer Vollständigkeit und des Grades ihrer Bedeutung zu versichern durch eine streng systematische Behandlung derselben in Form einer Deduktion sämtlicher pädagogischen Begriffe aus ihren Grundlagen, Ethik und Psychologie. Zwar ist dieser Versuch auch schon vor **H.** angestellt worden von Männern, die sich an Kant's Lehrgebäude anschlossen und **H.** nicht unbekannt gewesen sind (Schuderoff, Greiling, Heusinger, Günther, Gräffe, Stephani, Niemeyer, Schwarz u. a.[1]), aber bei Keinem so consequent durchgeführt wie bei **H.**; es glückt ihm, in einer so umfassenden Wissenschaft wie Pädagogik durch richtige Gesichtspunkte den organischen Zusammenhang herzustellen. Nicht zum mindesten durch diese innere Ordnung, welche sich auf alle Teile der Wissenschaft erstreckt und damit ein Vernunftbedürfnis befriedigt, verschaffte sich **H.**'s Pädagogik in verschiedenen Kreisen ungeteilte Aufnahme und lieſs den Mangel ihrer Grundlagen übersehen.

Der Vergleich muſs deshalb mit den psychologischen und ethischen Voraussetzungen der Pädagogen beginnen, weil ohne diese **H.**'s Pädagogik nicht gewürdigt werden kann. Mit den Ansichten über das Wesen und die Natur des menschlichen Geistes, über Entwickelungs- und Bildungsfähigkeit desselben sind die Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze notwendig verknüpft und können nur aus

1) cf. Max Jahn: Der Einfluſs der Kantischen Psychologie auf die Pädagogik als Wissenschaft.

diesem Zusammenhange heraus fruchtbar discutiert werden; „die pädagogische Frage ist in letzter Instanz eine psychologische.“ [1]) Es zeigt sich, daſs Übereinstimmungen in denselben oft nur bedingte sind und ohne Rücksichtnahme auf die principiellen Verschiedenheiten jener Voraussetzungen **H.**'s und **D.**'s in einem falschen Lichte zu stehen kommen würden, und daſs andererseits specielle Verschiedenheiten doch aus demselben Princip abfolgen.

Schwierigkeiten eines Vergleichs entsteheu aus der infolge verschiedener Tendenz verschiedenen Darstellung der Lehrmeinungen. Bei **H.** ist die Pädagogik als Wissenschaft Sache der Philosophie und zwar der ganzen, sowohl der theoretischen als der praktischen, und steht in innigem Zusammenhange mit seinem System, ist zudem in einer besondern Terminologie niedergelegt.

Die Weiterführung seiner Pädagogik durch Ziller kann hier nicht übergangen werden; er baute sie bis in's Detail aus. Im einzelnen nachzuweisen, wo und wieweit Z. aus **H.** schöpft, kommt es hier nicht an; überall, wo nur die Ansicht Z.'s zum Vergleich herangezogen ist, stimmt dieselbe mit **H.** wesentlich überein und umgekehrt.

D. ist der Mann der Praxis, zwar nicht bloſs Praktiker, aber doch hauptsächlich als solcher von Bedeutung. Weit entfernt, die Wichtigkeit der Theorie zu verkennen, sucht er richtige Voraussetzungen für die Pädagogik zu gewinnen (2 Wegw. I, 88), sie in praxi fruchtbar zu verwerten und die gewonnenen Resultate zum Gemeingut zu machen.[2]) In letzterem versteht er sich meisterhaft. Er bleibt auch Pädagog, wenn er schreibt. An einer Deduktion des pädagogischen Wissens liegt es ihm nicht, nur an der Bildung des Lesers. Er schreibt für das unmittelbare Leben; er will dem deutschen Volksschullehrer ein Wegweiser sein und muſs daher eine populäre Sprache führen, er will ihn für seinen Beruf anregen, ihn vor der handwerksmäſsigen Auffassung desselben warnen, ihn aufrütteln aus seinem Schlendrian und Mechanismus. Dürfen wir demnach von **D.** kein begrifflich abgerundetes Theorem erwarten, so werden wir, wenn wir seine Sätze doch zum System vereinigen, ihn, den Künstler selbst, als Voraussetzung und Interpret desselben hinstellen.

„Als Pädagog steht **D.** in der Reihe der Eklektiker. Er hat kein neues System ersonnen, nicht „Schule gemacht“, auch keiner schon bestehenden Schule Kraft und Einfluſs geliehen. Der Stand der Volksschullehrer, dem er sein Leben widmete, wäre für solche Bestrebungen auch kein Boden gewesen. Philosophische Pflanzen gedeihen nur dort, wo eine wissenschaftliche Vorbildung ihnen den Acker bereitet hat; eine solche Vorbildung ist durch die Einrichtung der Lehrerseminare aber ausgeschlossen und wird es bleiben. Auch prädestinieren sociale und materielle Verhältnisse den Volksschullehrer zum Eklektiker.“ [3])

1) J. H. v. Fichte: Die nächsten Aufgaben für die Nationalerziehung der Gegenwart.

2) cf. Köhler in den Rheinischen Blättern 1886.

3) Diesterweg von A. Chr. Jessen, Wien 1879.

Die Grundlagen seiner Pädagogik entstammen der Kantischen Schule.

Als Lehrer war **D.** ein vollendeter Künstler, der den rechten pädagogischen Takt besaſs, welcher ihn überall richtig leitete und mit einem Schlage schuf, was eben die Theorie schwer darstellen kann. Talent, begeisterte Hingebung an die Sache der Erziehung, stetes Ringen nach besserer Einsicht in dieselbe, reines, wahres Menschentum charakterisieren **D.** als groſsen Pädagogen, und, indem sie in seinen Schriften den beredtesten Ausdruck finden, stempeln sie ihn auch zum Pädagogiker. Sein Andenken bewahrt die Volksschule mit Treue.

Doch nicht weniger läſst sich in dieser Hinsicht von **H.** sagen. Wenn auch seinem Grundcharakter nach Philosoph, und das bleibt er auch in der Darstellung der Pädagogik, hat er seine pädagogischen Grundsätze doch in eigener Praxis gewonnen und an ihr immer die Probe versucht. Als Schulrat richtete er das Königsberger Seminar ein. Als Universitätslehrer hat er mit pädagogischem Nachdruck gewirkt und eine Schule begründet, welche sein System vertritt. Seine pädagogischen Grundsätze wurden erst allmählich bekannter, sie fanden hauptsächlich im Interesse des Volksschulwesens eine Pflegestätte in den pädagogischen Seminarien von Stoy und Ziller. Doch auch die Gelehrten-Schule, der er seine Aufmerksamkeit zunächst zuwendete, hat die Notwendigkeit erkannt, in gröſserem Umfange als bisher seine Bestrebungen zu prüfen.

So dürfte es wohl lohnend erscheinen, diese beiden Pädagogen unseres Jahrhunderts trotz der Verschiedenheit ihres Arbeitsfeldes bezüglich ihrer Grundsätze näher zu vergleichen.

Grundlegung der Pädagogik.

Der Frage nach den der Pädagogik zu Grunde liegenden Principien ist von **H.** grofse Aufmerksamkeit zugewendet worden, denn es handelt sich bei ihm um die Entscheidung, ob die Pädagogik eigene Principien aufweisen könne. Es findet sich, dafs sie als Lehnsträgerin von Ethik und Psychologie gelten müsse, daher aber wissenschaftliche Sicherheit beanspruchen dürfe. Der Versuch, sie auf eigene Füfse zu stellen, mifslingt. (Willmann, Jbch. d. V. f. w. P. 1873, 148.)

H. ist der einzige Philosoph, der das ganze Gewicht seiner Lehren auf die Pädagogik einwirken läfst und sie zu einem wissenschaftlichen System construiert. (Strümpell.)

D. behauptet die Selbstständigkeit der Pädagogik gegenüber den Anmafsungen der Theologie und fordert für sie ebenfalls als allein mafsgebende Faktoren Ethik und Psychologie. (4 Wegw. I, 48 und 275.)

Die Psychologie

liefert das Erziehungsobjekt, sofern es ein Naturwesen ist und natürlichen Gesetzen unterworfen.

Sie lehrt **D.** die heiligen Gesetze der Entfaltung des Menschengeistes (T. 92). Sie beweist bei **H.** die Möglichkeit der Erziehung, indem sie uns gestattet, Ursachen auf Wirkungen zu berechnen.

Hier kommt es darauf an, richtige Einsichten in das Wesen der menschlichen Anlage und die Art ihrer Fortbildung zu gewinnen. In den Verschiedenheiten der psychologischen Ansichten wurzeln, wie wir uns überzeugen werden, die specifischen Eigentümlichkeiten unserer Pädagogen.

Grundlehren.

H. fafst auf Grund von Metaphysik und Empirie die psychischen Vorgänge folgendermafsen („Lehrbuch zur Psychologie" und „Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik").

Die Seele gehört zu den Realen, ist als solches ein einfaches Wesen, nicht blofs ohne Teile, sondern auch ohne irgend eine Vielheit in der Qualität. Sie hat gar keine Anlagen und Vermögen, weder etwas zu empfangen, noch zu producieren. Sie antwortet aber auf Störungen von aufsen durch Selbsterhaltungen, d. s. einfache Vorstellungen. Diese sind ohne Ausnahme den Gesetzen der Verschmelzung, der Hemmung u. s. w. unterworfen; sie können den Sitz der Gefühle ausmachen, als Begierden aufstreben u. s. w.

Ganz von selbst und ohne das allergeringste, was man eine Handlung der Synthesis nennen könnte, verbinden sie sich; sie würden nur einen Akt der einen Seele ausmachen, wenn sie sich nicht ihrer Gegensätze wegen hemmten. Entgegengesetzte Vorstellungen werden Kräfte, indem sie einander widerstehen. Durch Widerstand verwandelt sich das wirkliche Vorstellen in ein Streben vorzustellen, welches jedoch niemals unmittelbar im Bewuſstsein erscheint. Die Vorstellungen verdunkeln dann einander ganz oder teilweise. Im Bewuſstsein verknüpfen sich die Vorstellungen auf zweierlei Weise: erstlich complicieren sich die nicht entgegengesetzten (wie Ton und Farbe), soweit sie ungehemmt zusammentreffen; zweitens verschmelzen die entgegengesetzten, soweit sie nicht von der Hemmung leiden. Die Vorstellungen haben noch zwei mögliche Bestimmungen: sie steigen oder sinken. Eine Vorstellung steigt, heiſst: sie bildet ihr Vorgestelltes jetzt klarer, mit mehr Intension vor, als eben zuvor, da sie noch in einemmehr gehemmten Zustande war.

Fühlen und Begehren sind Zustände der Vorstellung, sie haben allemal in gewissen bestimmten Vorstellungen oder Vorstellungsmassen ihren Sitz und sind keineswegs unmittelbar in der Seele begründet. Das Wollen ist ein Begehren, verbunden mit der Voraussetzung der Erlangung des Begehrten.

Wenn eine Vorstellung zwischen entgegengesetzten Kräften eingepreſst schwebt, zwischen einer hemmenden und einer emportreibenden Kraft, so bezeichnen wir diesen Zustand durch den Namen eines mit der Vorstellung verbundenen Gefühls.

Die fortlaufenden Übergänge aus einer Gemütslage in die andere, deren hervorstechendes Merkmal das Hervortreten einer Vorstellung ist, die sich gegen Hindernisse aufarbeitet, und dabei mehr und mehr alle andern Vorstellungen nach sich bestimmt, indem sie die einen weckt und die andern zurücktreibt, heiſsen Begehren.

Das Verabscheuen ist ein Begehren, das aber nicht in irgend einer einzelnen, hervorragenden Vorstellung seinen Sitz hätte, sondern in dem ganzen System zusammenwirkender Vorstellungen, die sich wider eine einzelne, sie alle drückende Vorstellung, in Freiheit zu setzen streben, und die damit aus irgend einem Grunde nicht sogleich zu stande kommen können.

Die Zustände des Vorstellens, Begehrens und Fühlens stehen in der innigsten Verbindung, gehören mit einander zum geistigen Leben; die beiden letzteren sind nur Arten und Weisen, wie unsere Vorstellungen sich im Bewuſstsein befinden.

Die Seele ist somit einer Maschine zu vergleichen, die sich ganz aus Vorstellungen aufbaut. Das jeweilige Bewuſstsein wird repräsentiert durch die im betreffenden Augenblick im Mechanismus angesammelten Vorstellungen und die von ihnen bewirkten Verbindungsverhältnisse. Ob derselbe das geistige Leben wirklich zu erklären vermag, werden wir später sehen.

D. ***steht auf dem Boden der Kantischen Philosophie.*** Unter einer menschlichen Anlage versteht er (Wegw. I, 88) den realen Grund der Möglichkeit zu einer Fähigkeit oder Thätig-

keit in einem Menschen. Indem wir die Seele in ihren einzelnen Richtungen verfolgen[1]), führen die wahrgenommenen Verschiedenheiten ihrer Thätigkeiten zur Annahme von verschiedenem Vermögen, zur Annahme einer Vielheit in der Einheit des Geistes. Wenn die Anlage die reale Möglichkeit zu einer Wirklichkeit in der Seele ist, so ist das Vermögen diese gewordene, entwickelte Wirklichkeit. Zwar ist der menschliche Geist[2]) ungeachtet der Mannigfaltigkeit der Anlagen eine feste, geschlossene Einheit, sodafs wir streng genommen nur von der Entwickelung der einen menschlichen Anlage nach verschiedenen Richtungen sprechen können, aber des besseren Verständnisses wegen, sprechen wir von verschiedenen Anlagen, worunter dann nichts Anderes zu verstehen ist, als die Entwickelung des einheitlichen Geistes nach verschiedenen Richtungen.

H.-Z. verstehen unter Anlage nur die allgemeine menschliche Anlage, von der sie annehmen, dafs sie in jedem Neugeborenen in einer bestimmten Eigentümlichkeit auftritt. Die Natur hat in gewissem, wenn auch beschränktem Sinne über ihn verfügt und ihm vor aller Erziehung schon eine feste bestimmte Gestalt gegeben. Diese ist auch fortan nicht mehr veränderlich, selbst nicht unter dem Einflusse noch so wichtiger Potenzen. Es giebt daher eine Grenze der Bildsamkeit, die in der Natur des kindlichen Geistes liegt. Weitere Anlagen in der einen angeborenen Anlage leugnen **H.-Z.**, wie sie die Seele auch nicht als ein Aggregat von allerlei Vermögen betrachten. Abgesehen von der beschränkten Sphäre des individuellen Lebens, das allerdings selbst auf die einfachen Empfindungen fortwirkt, giebt es keine ursprünglichen Anlagen, Keime und Bildungstriebe.

Wie weit sich die allgemeine Menschenanlage erstrecke, wo die Verschiedenheit anfange, ob sie als eine geistige oder als eine körperliche oder als beides zugleich angesehen werden müsse, ob sie eine quantitative oder qualitative sei u s. w., das zu beantworten, überläfst **D.** dem eigenen Nachdenken der Leser und dem Entwickelungsgange der Wissenschaft.

H.-Z. [3]) unterscheiden in der Anlage noch folgende weitere Momente. Die angeborene Anlage beeinflufst nur die Stärke der qualitativ unterschiedenen Geisteszustände und den Rhythmus ihrer Bewegungen, sie wirkt darauf hemmend oder begünstigend. Daher ist die allgemeine menschliche Anlage durchaus formal. Die angeborene Anlage erschöpft aber den Erfahrungsbegriff der Individualität noch nicht. Denn es giebt konstante geistige Züge bei den Individuen während der ganzen Dauer ihres Lebens, und sie vererben sich in den Reihenfolgen der Nachkommen, sie sind nicht blofs formeller Art, sondern enthalten auch einen bestimmten Inhalt, der aber erst nach der Geburt erworben wird. Dieser besteht in den ältesten, aus der eingentümlichen Umgebung im frühesten

1) 2. Wegw. I, 113.
2) 2. Wegw. I, 100.
3) Allg. Päd. §. 9.

Kindesalter entspringenden Vorstellungen und den daraus sich entwickelnden anderweitigen bewufsten Geisteszuständen von bestimmter Qualität. Diese inhaltliche Anlage heifst die erworbene.

Die Anlage ist nach **D.** *ein lebendiger Keim*, der aber für sich, ohne Hilfe von anderwärts her, nicht im stande ist, sich zu entwickeln, dagegen mit Empfänglichkeit für Reize und Eindrücke begabt. Ehemals (T 92 ff.) [1]) meinte man und viele Nichtkenner der Entfaltung des Geistes meinen es noch, dafs der Erzieher den Menschen nach seiner Willkür bilden, formen, machen könne. Aber der Erzieher kann nichts machen. Er kann nur Gelegenheit, aber kein Object machen. Der Zögling muss sich selbst machen. Der Erzieher macht nur die Umstände, und wer diese naturgemäfs zu machen weifs, der ist ein wahrer, natürlicher Erzieher. Ebensowenig, als der Forstmann aus einer Eichel eine Linde ziehen kann, ebensowenig kann der Mensch aus einem Menschenkeime ein anderes machen, als wozu die Anlage in ihm liegt. Und das Oculieren, Pfropfen geht auch nicht beim Menschen. Negativ wirken kann der Erzieher, nichts aber machen, nur befördern, was der Mensch in sich trägt. Der Entwickelungstrieb (T. 96) im Menschen wird nicht gemacht, sondern ist da, in aller Energie, verschieden zwar in Hinsicht der Intensität in dem Einzelwesen. Die Erzieher (T. 94), gewöhnlich ihren Idealmenschen anschauend, und ihn in die Seele des Jünglings hineintragend, wollen in und aus des Kindes Seele etwas machen, statt dafs sie nur die Keime ruhig und zeitgemäfs sich entfalten lassen sollten. Anfachen und anregen (T. 15) ist Sache des Lehrers im ersten Unterricht, denn ein Sprichwort sagt schon: Lehre ist nur Blasbalg, der die Funken der Natur brennen macht. Der Lehrer kann nicht geben, was nicht da ist, nicht den denken lehren, der die Anlage zum Denken nicht hat, nicht dichten lehren den, dem das dichtende Talent fehlt. Er kann nur Hebamme sein.

D. *hat hier immer nur die formellen Anlagen im Sinne, sofern sie uns die Möglichkeit von Kräften, menschlichen überhaupt und individuellen erklären.*

H. kennt nur die einfache, qualitätslose Monade, die nicht wie die Leibniz'sche lebendig und mit Kräften ausgestattet ist, sondern in der sich bald ein Vorstellungsmechanismus ausbildet, welcher ohne besondere Kräfte in der Seele arbeitet, indem jede Vorstellung selbst eine Kraft bethätigen kann. Dieses Vorstellungsgetriebe hebt mit wenigen einfachen Vorstellungen an und sich vergröfsernd durch Beziehung nach aufsen gestaltet es sich zugleich nach festen Gesetzen.

Deshalb ist *der Vergleich mit einem Keime nach* **H.-Z.** *unrichtig;* einem Keime kann man natürlich nur Gelegenheit geben, sich zu entwickeln, ihn aber nicht umschaffen. Die Erziehung mufs gerade eine Menge von Keimen (in Form von Vorstellungen) in den Geist des Kindes erst legen. Für den Anfang des geistigen Lebens gilt Locke's Satz: nihil est in intellectu, quod non prius

1) Langenberg: Aus D.'s Tagebuch.

fuerit in sensu. Ist der Mensch in einem Zustand halber Bildung und noch halboffener Bildsamkeit, so steht er offenbar der Pflanze schon näher; es ist nun schon etwas in ihm da, was auf bestimmte Weise sich weiter entwickeln wird. Die Kunst, eine angefangene Erziehung zu vollenden (H.), wird der Gartenkunst immer ähnlicher

Es kommt dahin (Z.), dafs aus den eigenen forttreibenden Motiven des Kindes eine längere Reihe hervorgeht, die mehr ist als die einfache Antwort auf einen Anstofs von aufsen, es kommt dahin, dafs das Denken so fortwirkt, wie bei der Entwickelung aus einem Keime. Jeder Grad von schon empfangener Bildung trägt dazu bei, die Art von Assimilation zu bestimmen, wodurch das Neue vom Alten angeeignet wird.

Der Unterschied zwischen **H.** *und* **D.** *ist hier aus der Grundlehre* **H**'*s und diesem Vergleich verständlich; denn* **D.**[1]) *fafst die fortschreitende Thätigkeit der Seele nicht anders.*

In den ersten Lebenswochen äufsert sich das Leben der Seele als Empfänglichkeit, die sich schnell zu einer bedeutenden Höhe steigert Die Seele ist aber nur thätig, soweit die äufsere Erregung reicht und sie bestimmt; ein inneres, von augenblicklicher Einwirkung unabhängiges Lebensspiel hat sich noch nicht entwickelt. Mit der Zeit geht die Empfänglichkeit in Selbstthätigkeit über, d. h. in denjenigen Zustand, in welchem die Seele sich nach freiem Entschlusse bestimmt, Gedankenreihen von innen heraus beginnt und verfolgt und die Aufsenwelt nach Willkür gestaltet.

Nur insofern die Empfänglichkeit als die unterste Potenz der Selbstthätigkeit betrachtet wird[3]), insofern jene eine Spur, einen Grad von dieser, indem sich die Seele die Eindrücke aneignet, enthält, ist die Selbstthätigkeit in der Seele angelegt. Diese Bemerkung ist nicht richtig. Die Selbstthätigkeit, welche die Seele später entwickelt, ist doch etwas von der in dem Begriff der Empfänglichkeit liegenden Verschiedenes; letztere ist mit dem Begriff der Empfänglichkeit schon gegeben; jene ist, wie **D.** auch an anderer Stelle[2]) ausführt, die Fähigkeit des Kindes, die empfangenen Vorstellungen in eigenem Sinne zu verarbeiten und beansprucht also eine besondere Anlage.

H.'s Irrtümer.

Die Quelle derselben ist seine Metaphysik. Weil alles bei ihm darauf basiert ist, so pflanzen sich die metaphysischen Irrtümer durch die ganze Philosophie fort Nun entbehrt seine Metaphysik des kritischen Zügels, der ihren Blick immer der Erfahrung zuwendet, er treibt Physik in der Metaphysik, diese stellt ihm das Reale, das Sein dar; die Welt der Erfahrung ist die Welt des Scheins, welche durch die zufälligen Ansichten, d. s. notwendige Fiktionen unseres Denkens, erklärt wird.

---

1) Wegw. I, 100.
2) Wegw. I, 106.
3) Wegw. (IV) I, 208, auch (IV) I, XXI.

H.'s Psychologie und Pädagogik ist eigentlich nur der Erklärung des Scheins zugewendet, eine zufällige Ansicht, und es liefse sich in diesem Sinne mit ihm nicht streiten.

Das Sein, welches der Seele zukommt, schliefst das Geschehen aus, es geschieht Nichts. Das Geschehen, das aber doch thatsächlich vorhanden ist, ist eine zufällige Ansicht.

Hiernach giebt es keinen causalen Zusammenhang zwischen der Seele und dem Geschehen in ihr, eins hat mit dem andern nichts zu thun, die Qualität des einen schliefst die Qualität des andern von sich aus.

Doch **H.** *ist nicht consequent. Die Selbsterhaltung der Seele deutet nur dem Namen nach auf das starre Sein der Seele hin, der Sache nach ist sie ein sehr reales Geschehen, eine Veränderung der Seele, welche aus dem Zustand des Nicht-Vorstellens in den vorstellenden übergeht, also auch das Vermögen dazu haben mufs.*

H. geht nun zur Erklärung psychischen Geschehens nicht auf die ursprünglichen, synthetischen Thätigkeiten der Seele zurück, welche in der transcendentalen Apperception ihren Grund haben, sondern immer auf den aus dem metaphysischen Begriffe des Seins abfliefsenden Seelenbegriff. Die Erfahrung wird nicht auf die Bedingungen ihrer Möglichkeit untersucht, woraus sich zugleich ergeben würde, dafs diese auch die Bedingungen für die Möglichkeit ihrer Erwerbung sein müssen, sondern von einem Begriffe aus, der, so logisch er auch immer gedacht und gefunden sein mag, doch nichts mit der Erfahrung zu thun hat.

Daher gehört die Seele zu dem **H.**'*schen Vorstellungsmechanismus nicht als Realgrund, sondern giebt blofs den Schauplatz her.* Nicht die Einheit des Ortes aber, sondern die Einheit der Funktion ist grundlegend. Alle Vorstellungen sind nichts ohne ein mögliches, empirisches Bewufstsein, dieses aber hat eine notwendige Beziehung auf ein transcendentales (Kant), auf die transcendentale Apperception oder das reine Selbstbewufstsein. Die Verknüpfung von Mannigfaltigem, demnach alles, was über Empfindungen hinausgeht, geschieht nicht ohne einen Grund, sondern erfolgt aus der ursprünglich synthetischen Natur des Erkenntnisvermögens; bei **H.** ist sie gegeben als der unmittelbare Erfolg (?) der Einheit der Seele.

H. sagt zwar: (Psychologie als Wissenschaft §. 138) „Die nicht vorstellende Seele kann nicht Subjekt noch Objekt des Bewufstseins werden, aber die Seele in Hinsicht auf alle ihre Selbsterhaltungen, welche Vorstellungen sind, ist das wahre Subjekt, das Eine, ungeteilte, aber höchst mannigfaltig thätige, des gesamten Bewufstseins. Wie dieses Subjekt sich betrachten läfst als Vorstellendes zu jedem Vorgestellten, so auch in dem besondern Falle, da das Vorgestellte ihm selbst identisch sein soll“ (im Ich).

„Was die Objekte anlangt, so hängt deren Mannigfaltigkeit ab von äufseren Störungen; dennoch empfängt zu ihnen die Seele keinen Stoff von aufsen; vielmehr sind sie nur vervielfachte Ausdrücke für die innere, eigne Qualität der Seele; in ihrem Beisammensein ist die Seele mit sich selbst zusammen, daher auch ohne alle

weitere Vermittelung das gleichartige und gleichzeitige Vorstellen Eine Totalkraft ergiebt, das entgegengesetzte aber sich ausschliefst oder hemmt. Die nähern Bestimmungen dieses Zusammen, dieser Verschmelzungen und Hemmungen, entfalten die vorgestellte Welt; in der Mitte der Welt aber das vorgestellte eigne Selbst".

Aber diese, jedenfalls spätere Auffassung **H.**'s, wonach die nicht vorstellende Seele nur das Seelensubstrat zu bedeuten scheint, hat keinen Einflufs auf die Methode seiner Forschung. Die Seele bleibt nichtsdestoweniger blofs der Schauplatz des Geschehens in ihr, und er sucht für dieses nicht nach der causa efficiens, sondern blofs nach der causa accasionalis. Während wir von der transcendentalen Apperception als der notwendigen Bedingung aller Erfahrung ausgehen, erforscht **H.** umgekehrt die Bedingungen, unter denen allein ein *vorstellendes Wesen* zur Vorstellung Ich gelangen könne. Die Ichheit ist ihm nichts Primitives und Selbstständiges, sondern das Abhängigste und Bedingteste. **H.** vernachlässigt die Kantischen Untersuchungen, gegen die er von der Polemik gegen Fichte her falsche Vorurteile gefafst hatte. **H.**'s Untersuchungen sind Beiträge zur Aufsuchung der Gelegenheitsursachen der Entstehung unserer Begriffe, ihnen müfste die metaphysische und transcendentale Methode voraufgehen.

Unter der transcendentalen Apperception wird nicht die isolierte Vorstellung Ich verstanden, mit einer Identität von Subjekt und Objekt, wogegen **H.** mit Recht ankämpft; „als isolierte, [1]) ohne irgend eine andere Vorstellung, der das Ich gegenübergestellt wird, kommt sie in unserm Denken überhaupt nicht vor, sondern „Ich in Beziehung auf" den mannigfaltigen Bewufstseinsinhalt". Das reine Selbstbewufstsein ist „die Eigentümlichkeit des denkenden Subjekts, die im Selbstbewufstsein zum unmittelbaren Ausdruck kommt, die Eigentümlichkeit, dafs wir ein Selbstbewufstsein haben oder haben können, dafs deshalb aller mannigfaltige Inhalt unseres Wissens einer straffen Concentration nach einem Punkt, (dem „Ich", von dem dann umgekehrt „die Beziehung auf" das Mannigfaltige ausgeht) unterworfen sein mufs oder mufs unterworfen werden können". [2])

H. macht zur Erklärung psychischen Geschehens Postulate, deren wichtigstes ist: Gegensatz und Ausschliefsungskraft der Vorstellungen unter einander. Dieser Begriff der Vorstellungen selbst als Kräfte mufs nach ihm als die Grundlage der gesamten Psychologie angesehen werden.

Die unter zwei Vorstellungen entstehende, für beide ganz zufällige, Hemmung ist eine gemeinsame Last für beide, die nicht gröfser, aber wohl kleiner sein kann, als die schwächste von beiden Vorstellungen; diese Last verteilt sich unter beide nach dem umgekehrten Verhältnis ihrer Stärke.

---

1) G. Thiele: Kant's intellektuelle Anschauung etc. S. 75 f.
2) a. a. O.

Diesen Begriff legt man der weitern Untersuchung zum Grunde und liefert ihn an die Mathematik ab. Denn dadurch werden Gröfsenbegriffe auf die *Thätigkeiten (Selbsterhaltungen)*, welche wir Vorstellungen nennen, anwendbar. Die Thätigkeiten mögen dann auch von verschiedener Stärke sein.

Der Einwurf, dafs die Mathematik nur Quantitäten behandelt, die Psychologie aber Zustände und Thätigkeiten von sehr verschiedener Qualität ist metaphysisch zu widerlegen, indem die wahren, eigentlichen, ursprünglichen Qualitäten der Wesen uns völlig verborgen sind, dagegen wo wir in der gemeinen Erfahrung Qualitäten wahrzunehmen glauben, der Grund davon oft blofs quantitativ ist. Wieviel eingebildete Qualitäten auch jemand in der Seele unterscheiden möchte, er kann nicht ableugnen, dafs es aufserdem eine unendliche Menge von quantitativen Bestimmungen des Geistigen gebe.

Die Gröfsen, welche die Psychologie der Rechnung darbietet, sind: Stärke der Vorstellungen, Hemmungsgrad, Innigkeit der Verbindung, Menge der Verbundenen, Länge der Vorstellungsreihen, Reizbarkeit derselben an verschiedenen Punkten, das Mehr oder Weniger der Involution oder Evolution, der Verwebung oder Isolierung — und was bei aller geistigen Bewegung sich von selbst versteht, die Geschwindigkeit oder Langsamkeit in der Veränderung der wechselnden Zustände u. a. [1])

Die Beziehung der Vorstellungen zum vorstellenden Subjekt, ohne welches sie nichts sind, wird von H. übersehen, obgleich er sie Thätigkeiten nennt, und nur die Inhalte derselben als selbstständige Grössen (wieder als Realen) behandelt, welche sich hemmen und verbinden, wirken und leiden. [2])

Die Hemmung der Vorstellungen, abgesehen davon, dafs sie so nicht stattfindet, kann ihren Grund doch nur im Subjekt und in ihren Qualitäten nicht Quantitäten haben. Vorstellungen können nicht selbst Kräfte werden, denn diese treten nur an Substanzen auf, können also nur Kräfte wecken. Auch lassen sich aus ihnen nicht Gefühle und Strebungen ableiten, sondern diese sind ursprünglich in der Seele begründet und setzen mehrere Vermögen unserer Seele voraus. Die Annahme der Wesenseinheit unserer Seele schliefst die Annahme mehrerer Kräfte nicht aus, denn „Kraft [3]) ist nicht das, was den Grund der Wirklichkeit der Accidenzen enthält (denn das ist die Substanz), sondern ist blofs das Verhältnis der Substanz zu den Accidenzen, sofern sie den Grund der Wirklichkeit der Accidenzen enthält". In diesem Sinne dürfen wir von Erkenntnis-, Gefühls- und Begehrungsvermögen sprechen. [4])

H.'s Irrtümer in der Metaphysik und die aus der Durchdringung der Psychologie mit denselben sich ergebenden Widersprüche sind

---

1) Ueber die Möglichkeit und Notwendigkeit etc.
2) cf. W Ostermann: Die hauptsächlichsten Irrtümer der Herbart'schen Psychologie.
3) Kant: Ueber den Gebrauch teleologischer Principien in der Philosophie.
4) cf. J. B. Meyer: Kant's Psychologie.

zum öfteren und hinreichend aufgedeckt (Lotze, Trendelenburg, J. B. Meyer, Dittes, W. Ostermann, auf die hier verwiesen werden mufs), ebenso oft ist aber auch auf den Reichtum an guten Beobachtungeu des Seelenlebens hingewiesen (Ulrici, J. H. v. Fichte, Frohschammer), der für die Pädagogik immer eine Fundgrube bedeutet. Soweit **H.** sich an die Erfahrung hält, erbringt er manche gut gesehene Bewufstseinsthatsachen, [1]) aber sie müssen sich immer gefallen lassen, in dem Vorstellungsmechanismus untergebracht zu werden; dieser mufs also neben dem Falschen auch Wahres enthalten.

Unser Denken, Fühlen, Wollen ist unter sich durch das einheitliche Selbstbewufstsein mannigfach und gesetzmäfsig verknüpft. Ein fortwährender Wechsel aller Grade von dunkeln und klaren Vorstellungen, die nach gewissen Gesetzen der Assoziation und Einbildungskraft sich ablösen und mit neu eintretenden Empfindungen und Vorstellu gen sich fortwährend verknüpfen, die sie begleitenden Gefühle und Strebungen, welche alle wieder Gefühle aufrufen oder Willensakte veranlassen können, welche letztere doch nicht immer selbstbewufste sind: ist es nicht wie in der Gedankenfabrik, wo ein Tritt tausend Fäden regt, die Schifflein herüber, hinüber schiefsen? Liegt hier nicht eine Versuchung für die Psychologie, das ganze seelische Geschehen als einen Causalnexus zu fassen, indem die Beziehung der Vorstellung zum vorstellenden Subjekt fallen gelassen wird?

So stellt sich die Psychologie **H.**'s dar. Und darin liegt neben dem Irrtum auch eine Bedeutung und bedingte pädagogische Brauchbarkeit.

Für **H.** *gestaltet sich consequent die Pägagogik wie Naturlehre, als exakte Wissenschaft;* so konnte sie ihm gewissermafsen Durchgangspunkt und Probierstein für die ganze Philosophie werden, indem praktische Philosophie und Psychologie, in der Metaphysik begründet, die Lösung des Erziehungsproblems müssen bewerkstelligen können, wonach es nun nicht mehr noch minder Schwierigkeiten bietet wie eine Aufgabe aus der Mechanik.

Diese Consequenz seiner Psychologie soll dennoch nicht eintreten. In der eben citierten Abhandlung: Ueber die Möglichkeit und Notwendigkeit etc., wo sich mancher vorsichtige Ausdruck findet, behauptet er nur: inwiefern die geistigen Zustände und Thätigkeiten wirklich von Quantitäten (von den Qualitäten spricht **H.** aber nie) abhängen, insofern kann man sicher voraussetzen, die Berechnung dieser wirklichen Quantitäten werde ebenfalls nur durch Zurückführung derselben auf einfachere, bequemere Hilfsgröfsen geschehen, zwischen welchen jene gleichsam einzuschalten, oder auch, von welchen sie abhängig zu machen seien, damit man ihnen so nahe als möglich auf die Spur kommen könne. Man mache sich demnach darauf gefafst, nur einen allgemeinen und sehr vereinfachten

1) cf. J. H. v. Fichte: Die nächsten Aufgaben für die Nationalerziehung der Gegenwart. Berlin 1870.

Typus des Begehrens, und ebenso allgemeine Typen gewisser Hauptklassen von Gefühlen, Imaginationen u. dergl. wissenschaftlich nachgewiesen zu sehen, während die individuelle Wirklichkeit sehr sicher ist, sich der mathematischen Bestimmung und Begrenzung auf immer entziehen zu können.

Die Bildsamkeit.

H. nimmt als Bedingung einer Entwickelung und Erziehung überhaupt die Bildsamkeit des Zöglings an, und zwar eine durch die Individualität begrenzte.

Bei D. ist die Bildsamkeit mit den Anlagen gegeben, bei H. kann sie davon nicht abhängen, da diese Anlagen bestritten werden, sondern sie beruht auf dem Verhältnis der erworbenen Vorstellungsmassen,[1] ***auf den Bewegungsgesetzen der Vorstellungen überhaupt:***[2] auf der Lehre von den Verschmelzungs- und Complexionshilfen, von den Graden des Widerstandes, der Reproduktionsfähigkeit, der Assimilation, die zwischen alten und neuen dargebotenen Vorstellungs- und Begriffsreihen obwalten, auf den Lehren von den Wölbungen und Zuspitzungen derselben von der natürlichen und absichtlichen Aufmerksamkeit, der innern Apperception etc. und andrerseits diesen rein geistigen Ereignissen gegenüber, in der Lehre von den bloſs begleitenden oder hemmend oder förderlich mitwirkenden Zuständen in den körperlichen Elementen (anatomisch-physiologischer Natur). Die Frage nach der Möglichkeit der Erziehung setzt bei **H.** eine Veränderlichkeit in den Gemütszuständen des Zöglings voraus, die der Erzieher wenigstens unter gewissen Bedingungen muſs in seine Gewalt bekommen können; ***auf diese Zustände allein kann er seine Thätigkeit richten, nicht aber auf deren realen Träger, welcher als Seele der unveränderliche Grund ist,*** auf dem das geistige Leben allmählich sich vermehrt, veredelt oder verschlechtert.

Der Fatalismus, welcher den Begriff der Bildsamkeit nicht zuläſst, schlieſst sich bei **H.** und **D.**[3]) von selbst von der Pädagogik aus. Der Mensch steht nicht unter dem blinden, keine Wahl und Freiheit zulassenden Gesetz der äuſsern Notwendigkeit, sondern unter dem Gesetz der innern Freiheit.

H. lehnt auch die Lehre von der transcendentalen Freiheit ab als unbrauchbar für die Pädagogik. Sie ist nicht identisch mit der Freiheit der Wahl, der wir uns alle bewuſst sind, so oft wir uns selbst gegen unsere Neigung zur Pflicht antreiben; jene liegt auſserhalb jeder möglichen Erfahrung, ist der Zeit und zeitlichen Causalität entrückt.

H. bekämpft auch den Materialismus und die Phrenologie, **Z.** die Lehre von der prästabilierten Harmonie und den Spinozismus.

---

1) H. Umriſs §. 3.
2) Strümpell, 180 ff.
3) Wegw. I, 3 u. a. a. O.

D. wendet sich gegen die Annahme von angeborenen Anlagen zum Guten oder Bösen und beleuchtet ihre Verderblichkeit für die Pädagogik. Der Erzieher (F. 7.) würde alles Schlimme von seinem Zöglinge erwarten, seinen sittlichen Erscheinungen unedle Motive unterlegen und in allem mit Mifstrauen gegen ihn erfüllt sein.

So fehlte also der Träger und Erhalter aller Seelenreinheit, Engelsunschuld, der Hebel zu allem Edeln — das Vertrauen. Hege vielmehr alles Zutrauen zu dem Zögling. Aber verdeutliche ihm je mehr und mehr mit der Reife die Schwachheit der menschlichen Natur im allgemeinen, der wir alle unterworfen sind.

Die Ethik

hat die Bestimmung des Menschen, somit auch den Zweck der Erziehung festzustellen. Von principieller Bedeutung ist bei **H.** und **D.** die Betonung dieser Einheit desselben, welche durch das eine sittliche Ziel gegeben ist. Da dieses sich aber als formales und materiales auffassen läfst, so differenziert es sich bei beiden nach zwei Seiten.

D. „Weil die Wahrheit nichts Fertiges, sondern nur ein Werdendes ist, so darf ein allgemeines Erziehungsprinzip keinen positiven, für alle Zeiten festgestellten Inhalt enthalten, sondern es kann nur aus einer formalen Bestimmung: Selbstthätigkeit mit dem Ziele wohin? das Wahre, Gute, Schöne ganz allgemein ausgedrückt bestehen.“ An anderer Stelle nennt er nur Humanität, edle Menschlichkeit oder Tugend, acceptiert auch **H.**'s Charakterstärke der Sittlichkeit und versteht also immer darunter jene Selbstthätigkeit, die sich in den drei Funktionen geistigen Lebens als Streben nach dem Guten, Wahren und Schönen spiegelt.

Während **D.** *auf dem Boden Kantischer Philosophie steht, polemisiert* **H.** *heftig gegen dieselbe und versucht eine neue Formulierung der Ethik.*

H. führt als Erziehungszweck an: Moralität, Bildung eines sittlichen Charakters, Tugend. „Sie ist die in einer Person zur beharrlichen Wirklichkeit gediehene Idee der innern Freiheit“, aber schon das Streben zur beharrlichen Wirklichkeit ist Moralität selbst.“ Tugend ist die Verbindung zwischen der Einsicht und dem ihr entsprechenden Willen. Die Einsicht umfafst 5, unter sich unabhängige, praktische Ideen: 1. Innere Freiheit, 2. Vollkommenheit, 3. Wohlwollen, 4. Gerechtigkeit, 5. Billigkeit.

Herbart und Kant.

H. betrachtet mit Kant ein Sollen, eine Nötigung des Willens zum Gehorsam gegen das Gesetz als Bewufstseinsthatsache, doch ist diese Verbindlichkeit nicht eine ursprüngliche, sondern eine abgeleitete, wenn auch im Leben von unmittelbarem Gebrauch. Er will erklären, woher das Sollen als gebietender Wille seine

Autorität, von anderem Willen Gehorsam zu fordern, hernehme und schliefst: Was in zwei Begriffen das gemeinsame und gleiche Merkmal ist, das kann nicht den Grund ihres Unterschiedes enthalten. Nun ist in den beiden Begriffen des pflichtmäſsig gehorchenden und des ihm gebietenden Willens das Merkmal des Wollens gleich und gemeinsam, also kann das Wollen nicht den Grund des Unterschieds zwischen dem pflichtmäſsigen Gehorsam und dem Gebote enthalten; also kann der befehlende Wille ursprünglich nicht Wille sein.

Zunächst was das zu erklärende Faktum anbetrifft, so ist dasselbe unrichtig wiedergegeben.

Die Spaltung des Willens ist vorhanden, sie ist die bekannte Doppelnatur des Menschen. Die beiden Elemente der Spaltung sind aber der dem Sittengesetz nicht gehorchende Wille und das Sittengesetz. Die Spaltung nach **H.** in einen pflichtmäſsig gehorchenden und den ihm gebietenden Willen, ist in sich widersprechend. Durch das Attribut pflichtmäſsig wird ausgedrückt, daſs der gehorchende den gebietenden Willen in sich aufgenommen hat, beide sind nun eins geworden. Wenn dies nicht oder noch nicht der Fall ist, kann man nicht oder noch nicht von Sittlichkeit sprechen, dann allerdings beharrt der Befehl, der Widerstreit und der Kampf, mit der Aufnahme des Befehls in den Willen hört er auf zu existieren.

Des Gesetzes strenge Fessel bindet
Nur den Sklavensinn, der es verschmäht;
Mit des Menschen Widerstand verschwindet
Auch des Gottes Majestät. (Schiller.)

Was die Erklärung dieses Faktums angeht, so erfordert sie Besinnung auf die Methode einer wissenschaftlichen Forschung. In der Physik können Thatsachen durch Thatsachen erklärt werden; es giebt aber auch Thatsachen, die nicht weiter ableitbar sind, und zu deren Erklärung muſs man das Gebiet der Physik verlassen und einen Schritt in die Metaphysik thun durch den Schluſs auf eine Kraft als ihre Ursache, welche genau jener Urthatsache als Wirkung entspricht. Damit ist unsere Erklärung aber auch zu Ende, und man darf nicht etwa hinterher wieder Physik in der Metaphysik treiben wollen, denn hier verläſst uns der Boden der Erfahrung, und unsere Spekulation, wie „groſse formal logische Klarheit (J. B. Meyer)“ sie besitzen möge, entbehrt der objektiven Wahrheit

Sofern die Ethik Urphänomene des Bewuſstseins aufsucht, gleicht sie der Naturforschung, der Schluſs auf deren Ursachen gehört in die Metaphysik und ist das Ende unseres Wissens überhaupt. Die Verbindlichkeit ist ein solches Urphänomen. **H.** und Kant stehen auf derselben Basis in der Ethik, sofern sie überhaupt einem Sollen Realität zustehen. Während aber **H.** dieses durch seinen psychischen Mechanismus erklärt, zeigt K. durch Kritik, daſs die Idee der Verbindlichkeit eine Wertschätzung der Vernunft enthält und ein Faktum ist, dessen sie sich a priori bewuſst wird. Der Mensch glaubt eine bessere Person zu sein, wenn er sich in den Standpunkt eines Gliedes der Verstandeswelt versetzt, in welchem

er sich eines guten Willens bewufst ist, der für seinen bösen Willen, als Gliedes der Sinnenwelt nach seinem eigenen Geständnisse, das Gesetz ausmachte, dessen Ansehen er kennt, indem er es übertritt. (Kant.)

Wir schliefsen mit Recht auf das Grundvermögen der Vernunft als ihre Ursache, welches, indem es den Willen allgemein und notwendig bestimmt, die Idee des Sollens produziert.

Es giebt zwei Vermögen, welche das Begehrungsvermögen bestimmen können: Gefühl und Vernunft. Das Gefühl kann aber einen solchen allgemeinen und notwendigen Wert, wie er in der Idee des Sollens enthalten ist, nicht darstellen, da es immer ein Verhältnis der Objekte zum Subject zum Ausdruck bringt, welches von der Empfänglichkeit des Subjects abhängt[1]). „Ästhetische Gefühle sind nicht eine Wertschätzung von Objekten, sondern von Verhältnissen in Objekten und können daher auch nicht einem Begehren, welches doch auf Objekte gerichtet ist, zur Grundlage dienen.“ Es bleibt nur übrig, dafs die Vernunft sich selbst, ihr Dasein zum Objekt einer solchen Wertschätzung mache, es dadurch zum Selbstzweck erhebt, und damit auch ihr Dasein in jedem andern vernunftbegabten Wesen.

Mit der Idee der Verbindlichkeit ist auch zugleich ihr ganzer Inhalt gegeben (der kategorische Imperativ), sie mufs aber als ein Princip betrachtet werden, welches in der Erfahrung durch eine Synthesis a priori inhaltliche Ideen gebiert. Die Bedingung der Möglichkeit des kategorischen Imperativs ist die transcendentale Freiheit.

H. folgert, dafs die praktische Philosophie von willenlosen Urteilen ausgehen müsse. Den gebietenden Willen legt er als unstreitiges Faktum zwar zu Grunde, aber die Autorität desselben beruht auf fünf ursprünglichen Wertbestimmungen, den Ideen, d s. unwillkürliche Urteile über den Willen, die beim Zusammentreffen gewisser Vorstellungen hervorspringen. Sie sind Effekte des vollendeten Vorstellens von Willensverhältnissen und sollen unter dem Namen „sittlicher Geschmack“ begriffen werden, wobei man aber nicht an ein Vermögen, Beifall und Mifsfallen zu geben, denken darf. Pflicht ist kein primitiver, sondern secundärer Begriff für die Wissenschaft, wenn auch im Leben von unmittelbarem Gebrauch.

Der Mechanismus jedes Urteils ist folgender: Läfst man vom empirischen Wollen seine Stärke, sein Thun weg und alle Grade seines möglichen Wirkens und Leidens im Conflikt mit einer gegenwirkenden Kraft und Stärke, sogar seine Wirklichkeit, so bleibt nur sein Bild übrig. Das Bild des Willens ist aber gebunden nach Art der Bilder an das willenlose Urteil, das in dem auffassenden hervortritt, und der Wollende ist ausgesetzt dem eigenen Anblick, worin mit seinem Bilde zugleich ein Selbsturteil erzeugt wird. Das Urteil trifft ein Wollen niemals als einzelnes, sondern immer

1) cf. Sell: Ueber die Verbindlichkeit und den Inhalt einer moralischen Gesetzgebung. Inaug.-Diss. Königsberg 1888.
2) Sell. a. a. O.

als Glied eines Verhältnisses. Ursprünglich hat es gar keine logische Quantität, sondern die Sphäre seiner Geltung kommt ihm von der Allgemeinheit der Begriffe, durch welche die Glieder des Verhältnisses gedacht werden. Diese dürfen natürlich nicht ungleichartig sein, sondern müssen im Verhältnis stehen; denn sie sollen einander durchdringen, welches eine Farbe (oder ein Ton) und eine Gesinnung schwerlich leisten würden; hingegen Gesinnung und Gesinnung, in einem Denken zugleich vorgestellt, in der That einander so modificieren, dafs Beifall oder Mifsfallen und zwar für jedes besondere Verhältnis von besonderer Art, in dem Vorgestellten hervorspringt.

Die Materie des Wollens ist nach **H.** *gleichgiltig, nur die Form unterliegt einer Beurteilung; dies ist auch Kantisch, nur dafs er sie aus der Vernunft ableitet; bei* **H.** *hat es ursprüngliche Evidenz, wie alles Ästhetische.* **H.** warnt davor, die mehreren Urteile einer Abstraktion zu unterwerfen, wodurch ein scheinbar höheres, gemeinschaftliches Princip für sie gewonnen werden solle, doch müfste **H.** auch das Vergebliche eines solchen Versuches zeigen.

Das Sollen der Erfahrung entsteht bei **H.** indem die Idee der inneren Freiheit, d. i. der Musterbegriff der Einstimmung zwischen dem Willen und der über ihn ergehenden Beurteilung, welche absolut gefällt, ein Urteil über eine wirkliche Willensregung abgiebt. Diese untersteht gleichzeitig immer noch der Beurteilung einer zweiten von den vier andern praktischen Ideen, welche, obzwar auch formal, doch der Idee der innern Freiheit erst ihren Inhalt geben. Sofern ein empirischer Wille der zugehörigen Idee nicht adäquat ist, entsteht durch die Idee der innern Freiheit ein Selbsturteil, die Stimme des Gewissens. Die ästhetischen Urteile fordern niemals die Wirklichkeit ihres Gegenstandes. Nur wenn er einmal ist, und wenn er bleibt, so beharrt auch das Urteil, welches angiebt, wie es sein sollte. Und durch dies Beharren gilt es dem Menschen, der ihm nicht entfliehen kann, endlich für die strengste Nötigung.

Das Sollen hat also seinen Grund gleichzeitig in der Idee der innern Freiheit und in einer der vier andern: „die allgemeinste Grundvoraussetzung aller sittlichen Existenz, die innere Freiheit, schwebt über allen andern Ideen; denn sie ist überhaupt, gleichviel ob durch Gröfse oder durch Wohlwollen, oder durch Recht oder durch Billigkeit, — diejenige innere Harmonie einer einzigen Person mit sich selbst, welche zwischen den erkannten Ideen und dem Willen stattfindet.“ (Encyklop S. 250 ff.) Da das Urteil über ein Willensverhältnis bei **H.** nur einen Beifall ergiebt („der Beifall ist keine Nötigung“), so mufs die Pflicht ihm nachzugehen noch durch eine besondere Idee gegeben werden. „Wenn die Idee der Vollkommenheit in die Beziehung mit der innern Freiheit eingefügt wird, ergiebt sie den Entschlufs, sich zu vervollkommenen“ *Würde die moralische Nötigung in den Beifall mit hineingelegt, so wäre die Idee der innern Freiheit überflüssig und es wären also nur vier Ideen nötig.*

Nach Kant findet zugleich eine Verbindlichkeit für meinen Willen statt, nach **H.** *weiter nichts als ein Beifall.* Wenn das willkürliche Handeln mit der Idee nich harmoniert, so macht sie sich

nach **H.** allmählich durch Tadel bemerkbar, das Gewissen spricht. Damit ist doch, wenn auch negativ zugegeben, dafs die Idee eine Aufforderung, ein Sollen enthält. *Woher die Vorwürfe und Gewissensbisse, weil etwas gefällt, etwas anderes nicht gefällt, wenn nicht zugleich im Gefallenden eine Forderung an mich enthalten war?*

Gesetzt, ich sei Zeuge einer wohlthätigen Handlung, sie hat meinen Beifall, woher aber Scrupel, wenn ich in einem ähnlichen Falle mich nicht wohlwollend zeige? Mag mir meine Handlung auch nicht gefallen, so habe ich doch ein anderes Gefallen erworben, nämlich an meinem gefüllten Beutel? Warum soll jener Beifall den Vorzug vor diesem haben, und kann daraus eine Zurechnung der Handlung abfolgen? Wenn es jedoch thatsächlich so ist, und das Gewissen jetzt mitredet, so giebt die Idee eben zu erkennen, dafs sie den ersten Anspruch erheben darf, gehört zu werden, dafs sie ein allem andern vorangehendes Recht an mich besitzt, und die Folge davon ist, dafs ich, der ich nicht ohne weiteres die Neigung habe, sie zu berücksichtigen, mich ihr gegenüber genötigt, verbunden fühle, dafs sie von mir Gehorsam verlangt.

Wenn ich nun, dem Tadel zu entgehen, der Idee folge, handele ich nach **H.** sittlich. Ist dies denn wirklich Sittlichkeit, wenn ich, nur um mein Gewissen in Ordnung zu haben, mich für das Gute entscheide? Schwerlich! es wird dazu etwas mehr verlangt, die freie Hingabe an dasselbe, das Gute thun um des Guten willen. *Die* **H.***'sche Moralität kommt auf einen psychischen Mechanismus hinaus*, „auf ein mechanisches Spiel feinerer mit den gröberen bisweilen in Zwist geratenden Neigungen,“ [1]) wie jede, die sich nicht auf dem Pflichtbegriff als ihrem Grunde aufbaut.

Abgesehen davon, dafs das Gebiet des Sittlichen die nahe Beziehung zum Ästhetischen, welche ihm **H.** *giebt, nicht verträgt, steht und fällt die* **H.***'sche Theorie der sittlichen Urteile mit seiner Psychologie.* Von einer Fortbildung der Kantischen Sittenlehre durch **H.**, wie sie Karl S. Just („Die Fortbildung der Kantischen Ethik durch Herbart.“ Pädag. Studien 1886, Heft 5.) nachgewiesen haben will, kann nach allem nicht die Rede sein

H.*'s sittliche Ideen erschöpfen das sittliche Gebiet aufserdem nicht, auch wenn man die aus ihnen abgeleiteten Ideen hinzunimmt; auch ist das jeder von ihnen zugewiesene Feld nicht richtig bestimmt.* [2])

H.'s Polemik gegen andere Grundbegriffe der Kantischen Ethik ist leicht zurückzuweisen. **H.** *sagt: Man sieht den Willen an als eine Selbstbestimmung mit Bewufstsein, woraus sogleich folgt, dafs zu jedem Wollen eine unendliche Reihe von Selbstbestimmungen gehört.* Denn das Veränderte soll sich selbst zu dieser Veränderung bestimmen; es ist demnach zu betrachten als das Bestimmte und auch als das Bestimmende. Jenes findet die Ursache seiner Bestimmtheit in diesem Aber das Bestimmende, insofern es eine

---

1) Kant: Kritik der pr. V. (ed. Kehrbach) S. 47.

2) cf. darüber: Dittes im Pädagogium 1885 und O. Krüger: Zur Kritik der art'schen Ethik. Chemnitz 1886.

Thätigkeit anwenden mufste, weil sonst die Bestimmung nicht zu stande gekommen, vielmehr ein anderer Zustand vorhanden gewesen und geblieben wäre — würde selbst, falls es sich unthätig verhalten hätte, in einem andern Zustande, als dem der Thätigkeit sich befunden haben; seine Thätigkeit ist daher schon eine Veränderung in ihm, auch abgesehen von jener Veränderung, die als Wirkung aus der Thätigkeit hervorgeht. Was mag die Ursache sein von der eben bemerkten Veränderung, die schon in dem blofsen Thätigsein liegt? Die Selbstbestimmung ist selbst Wirkung einer Selbstbestimmung. Nun erneuert sich die Frage, und es ergiebt sich eine unendliche Reihe von Selbstbestimmungen. Damit kommt keine einzige zu stande und wird keine einzige erklärt.“

H. ***trifft hier das punctum saliens seines eigenen Einwurfes nicht.*** Er will den Willen als eine Selbstbestimmung mit Bewufstsein zurückweisen, und anstatt nun die Willensvorgänge einer Untersuchung zu unterwerfen, reflektiert er über die Vorstellbarkeit des Begriffes Selbstbestimmung. Es wäre doch möglich, dafs trotz unserer Unfähigkeit, diesen Begriff vorstellig zu machen, ihm eine unentbehrliche Stelle in der Erfahrung zukäme.

Der regressus in infinitum in diesem Falle beweist nur, dafs das Fragen nach einem Grunde bei der Selbstbestimmung falsch war; der Begriff Selbstbestimmung sagt eben, dafs nach einem Grunde der Bestimmung nicht mehr gefragt werden solle, dafs die Frage nach einem Grunde hier zum Schweigen gebracht werde.

Eine andere berechtigte Frage aber ist, wo dieser Begriff seine Anwendung finde, ob man z. B den Willen als eine Selbstbestimmung mit Bewufstsein auffassen dürfe (cf. Kant: Der Wille wird als ein Vermögen gedacht, der Vorstellung gewisser Gesetze gemäfs, sich selbst zum Handeln zu bestimmen. Grundlegung z. M. d. Sitten S. 51). Darauf lautet die Antwort: So mufs man ihn allerdings in bestimmtem Sinne auffassen. Ein Wesen, das Willen besitzt, bestimmt sich unabhängig von sinnlichen Antrieben durch Bewegursachen der Vernunft. Die dem Willen mitgegebene Selbstbestimmung ist „das Vermögen,[1] von seinem Triebe abstrahieren zu können oder über die verschiedenen Determinationen reflectieren zu können. Das Reflectieren besteht darin, dafs der Wille mit sich zu Rate geht, um aus sich selbst den Bestimmungsgrund zu finden. Der Wille, indem er sich auf die verschiedenen Determinationen bezieht, um der einen oder der andern das Übergewicht zu geben, ist wählender (kürender) Wille=Willkür. Sie ist deswegen die Fähigkeit, absolut anzufangen nach Kant. Der deliberierende Wille bestimmt sich zu einem zu verwirklichenden, indem er die Deliberation schliefst, er bestimmt sich dazu, indem es nicht sowohl äufsere Determinationen sind, als vielmehr der Wille selbst, der den Ausschlag giebt. Indem der Wille sich entschlossen hat, steht ihm das Ausgeschlossene gegenüber, und er hat hieran seine Schranke.“ Das ist es also,[2] was dem Wollen charakteristisch ist und was dasselbe wesentlich von

1) Erdmann: Psychologie.
2) Sell a. a. O.

allem übrigen, insbesondere auch dem einfachen Begehren, unterscheidet, dafs bei demselben ein besonderer Nachdruck auf das eigene Ich gelegt wird, welches in scharfer Weise getrennt und entgegengesetzt wird dem, was aufser ihm befindlich und namentlich dem, was ihm zu erreichender Zweck ist.

„Mag auch immerhin zugegeben sein, dafs bei psychologischer Betrachtung ein allmählicher Übergang vom einfachen Bewufstsein zum Selbstbewufstsein anzunehmen ist, so bleibt doch logisch zwischen beiden eine unüberbrückbare Kluft, „welche auch einfaches Begehren und Wollen gänzlich von einander scheidet[1]).“

Nach **H.** ist die Annahme einer transcendentalen Freiheit nicht blofs falsch, sondern auch dem praktischen Interesse durchaus zuwider. (Strümpell 498 f. H. Werke I, 200 ff.) Da nämlich bei dieser Annahme ein empirischer Wille einer erst durch den Selbstbestimmungsakt, das heifst, durch die aus der nicht empirischen Welt herauswirkende Causalität der Freiheit seine Befähigung zur Moralität bekommen soll, so wird hierdurch jeder empirische Wille von den übrigen abgesondert und jeder Aktus des Willens, jeder Entschlufs ist nun etwas für sich, ohne Zusammenhang mit früheren und folgenden Entschlüssen. Hierbei könnten nun zwar auch die einzelnen Willensbestimmungen unter das sittliche Urteil fallen: aber das ganze Leben würde doch zu einem losen Aggregat von Selbstbestimmungen, deren jede von vorne anfängt; die Einheit wäre verloren und der Wert des ganzen Menschen dahin.

Bei einer solchen Voraussetzung werden also auch alle Bedingungen sowohl einer allmählich zu erreichenden Charakterbildung des Individuums, die einen Zusammenhang und ein Zusammenwirken des Früheren mit dem Gegenwärtigen erfordert, als auch der Erziehung des Einzelnen und der Bildung des Volkes im ganzen aufgehoben.

Dieser Einwand **H.**’s ist durchaus berechtigt, dennoch kann er nicht dazu gebraucht werden, die Idee der Freiheit auszurotten, sondern nur, ihr eine entsprechende Fassung zu geben. Wieweit reicht nun der Einflufs der Freiheit[2])! Wir können unsern Gemütszustand, trotz des Wunsches, dafs es anders in uns sein möchte, nicht plötzlich ändern; aber falls unsere Vernunft nur immer in demselben Sinne wirkt, ruft sie im psychologischen Mechanismus doch allmählich eine ihr entsprechende bemerkbare Umgestaltung hervor. Die Selbstbestimmung ist eben nicht als Momentankraft, sondern als stetig wirkende Kraft zu denken. Sowohl im Guten, wie im Bösen zeigt sich eine gewisse Beharrlichkeit, die das Subjekt bei dem einmal gefafsten Entschlusse einige Zeit hindurch festhält.

---

1) Sell a. a. O.
2) Thiele: Logik und Metaphysik S. 207.

Erziehungsplan nach Herbart.

Die Tugend stellt der Erziehung ein höchst zusammengesetztes Ziel vor Augen. Der Zögling hat für die praktischen Ideen noch wenig Bedeutung. Die Idee der innern Freiheit ergiebt ein zweifaches Geschäft für den Erzieher: Einsicht und Wille einzeln zur Wirklichkeit zu bringen, damit sie sich alsdann zu einem beharrlichen Verhältnis verbinden mögen. Das eigene Streben des Zöglings zur Moralität tritt erst spät auf.

Als ein nach allen Richtungen strebendes, kräftiges Wesen untersteht er zunächst der Beurteilung nach der Idee der Vollkommenheit, welche ein extensives, intensives und concentriertes Wollen verlangt. Die Intension ist grofsenteils Naturgabe, die Concentration auf einen Hauptgegenstand ist erst im späteren Alter möglich und zweckmäfsig, und es bleibt also übrig die Extension oder Ausbreitung der Kraft auf eine unbestimmte Menge von Gegenständen. Dieser Begriff ist der erste, den die Erziehungslehre verfolgen mufs.

Die Ausbreitung der Kraft des Zöglings in eine Mannigfaltigkeit von Strebungen darf aber nicht eine ebenso grofse Vielheit von Begierden und Forderungen erzeugen, denn der Tugendhafte darf gar kein Äufseres unbedingt begehren. Daher ist die Aufgabe so zu fassen, dafs Vielseitigkeit des Interesses beabsichtigt werde. Die Ausbreitung der Kraft geschieht dadurch, dafs man dem Zögling eine Menge von Gegenständen darbietet, die ihn reizen und in Bewegung setzen Das geschieht durch den Unterricht. Demgemäfs wird die Didaktik vorangestellt den übrigen Lehren vom Benehmen des Erziehers gegen den Zögling. Wenn dann hintennach die Aufgabe, die ganze Tugend hervorzubilden, wieder in ihrer Gröfse zurückgerufen wird, findet sich, dafs die Hauptsachen schon durch den Unterricht nach jener ersten Rücksicht geleistet sind, und dafs man nur noch einige Vorschriften nachzutragen hat.

1. Die **Didaktik** beruht also auf einer speziellen Aufgabe aus dem Umfange des ganzen Erziehungsproblems, sie ist mittelbare Erziehung, ihr Ziel das vielseitige Interesse. Das Wort Interesse bezeichnet im allgemeinen die Art von geistiger Thätigkeit, welche der Unterricht veranlassen soll, indem es bei dem blofsen Wissen nicht sein Bewenden haben darf. Wer sein Gewufstes festhält und zu erweitern sucht, der interessiert sich dafür. Weil aber diese geistige Thätigkeit mannigfaltig ist, so mufs die Bestimmung hinzukommen, welche in dem Worte Vielseitigkeit liegt.

Man kann ein mittelbares Interesse vom unmittelbaren unterscheiden, allein das mittelbare führt, je mehr es vorherrscht, auf Einseitigkeit, wo nicht gar auf Egoismus. Vielseitigkeit des unmittelbaren Interesses ist zwar noch lange nicht Tugend; aber, je geringer die ursprüngliche geistige Thätigkeit, desto weniger an Tugend zu denken.

Nicht blofs Einseitigkeit, auch Zerstreuung ist ein Gegenteil

der Vielseitigkeit. Daher darf der Unterricht nicht zerstreuend wirken, und er wird es nicht bei dem, welcher ein wohlgeordnetes Wissen in allen Verbindungen mit Leichtigkeit überschaut.

Indem H. der Vielseitigkeit des Interesses noch das Prädikat gleichschwebende giebt, betont er, es mit dem von Pestalozzi, Niemeyer und Schwarz vertretenen Begriffe der harmonischen Ausbildung, wenn er näher bestimmt wird, identifizieren zu wollen.

Aufser dieser positiven Wirkung hat die Vielseitigkeit des Interesses nach Z. noch eine negative, da sie die Herrschaft der Begierden, Launen, Leidenschaften verhindert, sie ist ferner ein Hilfsmittel für irdische Wirksamkeit, ein Rettungsmittel bei Stürmen des Schicksals und hat endlich auch einen selbstständigen, unmittelbaren Wert.

So wird die Vielseitigkeit des Interesses der Angelpunkt der ganzen Pädagogik, sie ist die Wurzel des Willens, und der Unterricht kann nach allem nicht nach den auszubildenden Seelenvermögen oder nach den zu lehrenden Wissenschaften eingeteilt werden, sondern allein nach den Gemütszuständen, in die man durch den mannigfaltigen Unterricht den Zögling zu versetzen trachtet, damit aus ihnen das Interesse hervorgehe.

Inwiefern durch den Unterricht blofs Kenntnisse dargeboten werden[1]), insofern läfst sich auf keine Weise verbürgen, ob dadurch den Fehlern der Individualität und den von jener unabhängig vorhandenen Vorstellungsmassen ein bedeutendes Gegengewicht könne gegeben werden, sondern auf das Eingreifen in die letzteren kommt es an, was und wieviel „durch den Unterricht für die Sittlichkeit möge gewonnen werden.

Z. [2]) Das Ziel des Unterrichts darf nicht als Resultat gedacht werden, das sich zuletzt ganz von selbst ergeben werde, wenn man auch während des Unterrichts nicht fort und fort dafür thätig gewesen sei, es mufs von Anfang an dem Unterricht als ein unmittelbar zu erstrebendes Ziel vorschweben. Jede Lehrstunde mufs nicht blofs ein Wissen und eine Fertigkeit erzeugen, erweitern und verstärken, sondern eine Schule für die Bildung des Willens sein, und das ist sie, wenn jedesmal ein Geisteszustand erreicht wird, der dem Willen sich annähert. Ein Geisteszustand aber, der allen gleichzeitigen Geisteszuständen an Kraft überlegen ist aufser dem Willen und uns ununterbrochen mit Wohlgefühl erfüllt, wie der Wille, und uns zu unausgesetztem, selbstthätigem Fortschreiten antreibt, wie der Wille, heifst: Interesse. Es ist der Keim und die Wurzel alles Willens und ein Unterricht ohne solches Interesse ist kein pädagogischer Unterricht, denn nur durch dieses Interesse wirkt er auf den Willen.

Vorbedingung für das Wollen läfst sich nun durch einen guten, methodisch eingerichteten Unterricht auf allen seinen Gebieten immer mit Sicherheit erreichen. Das läfst sich schon nach den uns bekannten Entwickelungsgesetzen erwarten und wird weiterhin durch

---

1) H.: Umrifs §. 35.
2) Z.: Allg. Päd. §. 19, H. Umrifs §. 62, Z. §. 28.

specielle Nachweisung seine Bestätigung erhalten. Gerade daraut, daſs in jedem Unterrichtsgebiete der Anfang des Willens methodisch erzeugt werden kann, beruht das Übergewicht einer Erziehung durch Unterricht über alle sonstige Erziehung.

H. Der Erziehungsunterricht hat dann material dafür zu sorgen, daſs der sittliche Geschmack zu der gebietenden Stellung in der Seele gelange. Dazu reicht die Übung des Urteils an der Umgebung des Zöglings nicht aus, es bedarf des Unterrichts, der demselben den Reichtum des Lebens, wie er in Poesie und Geschichte vorliegt, zuführe und auf diesem Grunde ein System praktischer Gesinnungen errichte; dies geschieht durch ästhetische Darstellung der Welt. Wenn der Unterricht ästhetische Gegenstände irgend einer Art faſslich darbietet [1]), so veredelt sich die Gemütsstimmung dergestalt, daſs sie der richtigen Beurteilung des Willens, d. h. der Erzeugung praktischer Ideen sich wenigstens annähert. Gute Vorsätze erfordern jene ästhetische Beurteilung [2]), wodurch der Zögling in Beispielen, die sich darbieten, besseres und schlechteres Wollen unterscheidet. Fehlt es dieser Beurteilung an Klarheit, Kraft und Vollständigkeit, so haben die Vorsätze keinen Boden im Gemüt des Zöglings; sie sind dann nicht viel mehr, als gelernte Worte. Ist dagegen die ästhetische Beurteilung mit dem ganzen Interesse verwebt, welches aus Erfahrung, Umgang und Unterricht hervorgeht, so erzeugt sie eine Wärme für's Gute, welche nicht bloſs auf alle Bestrebungen des Zöglings, sondern auch darauf einwirkt, wie er sich aneignet, was ihm Lehre und Leben ferner bieten.

So bildet der Unterricht zunächst den Gedankenkreis, die Erziehung den Charakter, das Letzte ist aber nichts ohne das Erste.

2. **Die Zucht.** Der Unterricht wird ergänzt durch die Zucht d. i. unmittelbare Charakterbildung. Sie soll (Fröhlich: die wissenschaftliche Pädagogik Herbart-Ziller-Stoy's):

1. halten (anhalten — zum Rechten, das angefangene Gute erhalten — und vom Bösen abhalten),
2. bestimmen (veranlassen, daſs der Zögling wähle unter dem, was er dulden, haben, treiben wolle),
3. regeln (feste Vorsätze, Maximen, Grundsätze herausbilden),
4. das Gemüt in ruhiger Stimmung und den Geist in klarer Auffassung erhalten,
5. das Gemüt teilweise durch Beifall und Tadel bewegen,
6. zur rechten Zeit erinnern und Verfehltes berichtigen.

Die Religion hat bei **H.** für die Pädagogik nicht fundamentale Bedeutung gleich der Ethik, sondern accessorische, sie ist nicht eine Fundgrube, aus welcher feststehende und mit Bewuſstsein zu handhabende Regeln abgeleitet werden können, sondern ein Mittel, durch welches die Ausführung derselben bei der Erziehung erleichtert wird. Die Pädagogik betrachtet die Religion nicht objektiv, sondern sub-

1) Umriſs §. 35.
2) Umriſs §. 149.

jektiv [1]). Die eigentliche moralische Bildung welche auf richtige Selbstbestimmung dringt, bedarf einer Verbindung mit der religiösen, um nämlich die Einbildung, als wäre etwas geleistet worden, zu demütigen [2]). Aber bei einer bloſsen religiösen Bildung liegt die Gefahr der Scheinheiligkeit äuſserst nahe; darum setzt voraus oder bedarf rückwärts die religiöse Bildung der moralischen. Alle bedürfen der Religion zum geistigen Ausruhen. Was man von der Religion lehren und lernen könne, zieht sich in einige sehr einfache Unterstützungsgründe eines vernünftigen Glaubens zusammen. Darum soll nicht sowohl ein ausführlicher Unterricht, als vielmehr Andachtsübungen dargeboten werden [3])?

Bei **Z.** wird die Religion zu einem constitutiven Princip der Erziehung [4]). Die Sittlichkeit nimmt ganz von selbst zugleich eine religiöse Form an. Das ethische Verhältnis Gottes zur Welt ist nicht als vollendet zu denken ohne die Voraussetzung und Vermittelung von historischen Idealpersönlichkeiten, die Gott selbst zu Führern der Menschheit auf den vielverschlungenen Pfaden des Lebens bestimmt hat. Jedenfalls wird der Eindruck, den das sittliche Ziel der Erziehung auf uns hervorbringt, durch das Hinzutreten einer höchsten Autorität noch verstärkt, von der wir überzeugt sind, daſs sie dasselbe will, was schon die Sittlichkeit uns vorschreibt. Aber möglich ist es, und wirklich kann es nur werden unter der Mitwirkung des höchsten Wesens, dessen zweckmäſsige Weltveranstaltungen darauf berechnet sind, daſs das Gute in uns, wie in der Gesellschaft zur Herrschaft gelange.

Regierung der Kinder Schon während des Unterrichts sind noch besondere Maſsregeln des Lehrers notwendig, oder vielmehr eine Trennung innerhalb derselben für den Lehrer, ob sie direkt auf Bildung oder bloſs auf äuſsere Ordnung und Gewöhnung abzwecken, letztere bilden den Inhalt der Regierung. Sie ist die Vorbedingung für Unterricht und Zucht.

Sie geschieht (Fröhlich a. a. O.) durch zweckmäſsige Beschäftigung, Spiel und Arbeit; durch direkte und indirekte Aufsicht, Gewöhnung an die eingeführte Ordnung und feste Sitten in Haus und Schule, Verbot und Befehl, Drohung und Strafe. Hilfen für die Regierung sind Autorität und Liebe.

H.'s Erziehungsplan beruht auf dem Begriff der Bildsamkeit durch Vorstellungen, welche nach Ziller in folgenden Gesetzmäſsigkeiten sich darstellt.

I. Die Vorstellungen verbinden sich zu Vorstellungskreisen mit specifischem Inhalte. In jedem bilden sich bleibende Produkte aus; so oft und in so verschiedener Weise entstehen dieselben, als die Vorstellungsinhalte verschieden sind. Wer eine Art dieser Produkte

---

1) Werke XI, 462.
2) Umriſs §. 19.
3) VI, 386.
4) Allg. Päd. §. 5.

auf dem einen Gebiet besitzt, besitzt darum noch nicht eine andere Art, die mit jener unter denselben Gattungsbegriff fällt, z. B. Ortsgedächtnis ist nicht immer mit Namen- und Zahlengedächtnis verbunden. Eine solche Ungleichheit tritt besonders in der Jugend auf.

II. Gedanken, Gefühle, Verstand, Gedächtnis etc., die in dem einen Kreise ausgebildet sind, übertragen sich erst dann auf einen andern, wenn beide Kreise in so enge Verbindung gebracht sind, dafs die Bildung des ersten sich im zweiten reproduktionsweise erneuert an den Stellen und in den Gliedern, wo die Verbindung zu stande gebracht ist. Dabei mufs aber die Verbindung des zweiten Kreises mit dem ersten ganz selbstständig hergestellt sein. Vorausgesetzt wird dabei schon die begriffliche Durchbildung des Materials.

Alle Bildung, andrerseits jeder Mangel, ist mithin nur ein Verhältnis der Vorstellungsmassen und ihrer Teile. Ist die Verbindung überall hergestellt, so erweitert sich die Specialbildung zur formalen, welche nicht mehr an einem bestimmten Vorstellungskreise haftet.

Der Umkreis des Stoffes, in dem die formale Bildung hervortreten soll, mufs hinreichend bekannt sein; die Denkformen und Denkgesetze gelingen nicht, wo der Stoff fremd ist, wenigstens kommt es nicht zu einem freien produktiven Gebrauch.

III. Allmählich setzen sich in den Vorstellungsmassen bestimmte Wirkungsweisen constant fest, gewisse Kräfte, gewisse Arten der Association, der Apperception beharren stetig. So kehren im menschlichen Geist, wie Verschiedenartiges sich ihm darbieten mag, zuletzt immer dieselben leitenden Vorstellungen und Beurteilungen zurück.

IV. Das Verhältnis der Vorstellungsmassen läfst sich auf die mannigfachste Weise bilden und umbilden, und zwar durch Vorstellungen, welche zugleich Bewegungen und Gemütszustände hervorrufen.

1) Zu den Massen können Zusätze hinzukommen, welche jene inhaltlich bereichern, und erweitern. Dadurch wird das geistige Leben vermehrt und verstärkt.
2) Manche Arten des geistigen Lebens können aber auch gehemmt werden, es kann ihnen ihr Übergewicht entzogen werden, es kann ihnen entgegen gearbeitet werden durch entgegengesetzte Vorstellungen und durch ganze Gruppen und Reihen von Vorstellungen, die ausgebildet werden und um so energischer wirken.
3) Unter den vorhandenen Vorstellungen können engere Verbindungen gestiftet werden.
4) Es kann das Material der einen Art mit dem Material einer andern Art verglichen, es kann daran gemessen, ja es kann an Objektivem gemessen werden, das nicht eine beliebige Auffassung zuläfst, sondern eine allgemein giltige fordert und zur Vergleichung nötigt.
5) Darauf können Grundsätze und Maximen gebaut werden.

Erziehungsplan nach Diesterweg.

Seine Grundansicht von den menschlichen Anlagen ist, dafs das Gesetz ihrer Entwickelung in und mit einer jeden gegeben ist. Es liegt in dem Wesen der Anlagen selbst, hängt nicht von Menschen, auch nicht von äufserer Einwirkung ab, nur die Erregung ist davon abhängig.

I. Entwickelung und Bildung können keinem Menschen gegeben, oder mitgeteilt werden. Jeder, der ihrer teilhaftig werden will, mufs sie sich durch eigene Anstrengungen erwerben. Unter Voraussetzung günstiger Erregung entsprechen die Anlagen der Erregung.

II. Jede geistige Entwickelung beginnt mit einem kleinsten Anfange, einem Minimum und dehnt sich aus zu einem denkbaren Maximum, welches in Betreff der ganzen Menschheit als endliche Grenze der menschlichen Entwickelung überhaupt gedacht werden mufs. Unterhalb derselben giebt es für jeden einzelnen Menschen ein individuelles Maximum.

III. Der Entwickelungsprozefs der Anlagen geschieht stetig, lückenlos.

IV. Die Entwickelung der Anlagen des Menschen geschieht in der Zeit nach einander; nicht alle Anlagen entwickeln sich zu gleicher Zeit in gleich energischer Weise; einige setzen die Entwickelung der andern voraus.

V. Je früher die Anlagen geweckt werden, desto leichter, je später, desto schwerer werden sie zu Kräften; jede einzelne läfst sich um so schwerer wecken, je länger und stärker, bei eigenem Schlummer die übrigen geweckt worden sind.

VI. Alle Anlagen können entwickelt werden.

Mit dieser Vorstellung von der allgemeinen und besondern Anlage der menschlichen Seele, wodurch ihre Selbstthätigkeit richtig aufgefafst und bei der Erziehung festgehalten wird, verbindet **D.** *diejenige ihrer Entwickelungsfähigkeit mittels Vorstellungen.*

1) Alle Bildung entsteht auf Veranlassung und Anregung von aufsen. Aus solchen Quellen strömen Vorstellungen, Gefühle, Begierden.
2) Vorstellungen können Gefühle und Begierden wecken.
3) Allmählich bilden sich bestimmte Vorstellungsreihen, feste Stimmungen des Gefühls, Gewöhnungen und Fertigkeiten.

Als Ziel der Vollendung [1]) denken wir uns eine vollständige, harmonische Entwickelung aller Anlagen eines Menschen. Keine Anlage ist dem Menschen gegeben, damit sie unentwickelt bleibe, und die Entwickelung soll nach dem Gesetze der Übereinstimmung und Harmonie geschehen. Dieser Begriff ist aber auf das Individuum einzuschränken.

---

1) Wegw. I, 188.

1. **D.** betrachtet den **Unterricht** als mittelbare Erziehung [1]). Er fordert eine von dem Unterricht ausgehende, in ihm selbst liegende disciplinarische Kraft, nämlich nicht so, daſs Erziehen und Unterrichten als zwei von einander getrennte Thätigkeiten betrachtet werden, sondern so, daſs die durch den Unterricht hervorgerufene Thätigkeit des Schülers der unmittelbar erziehende, stärkste Faktor der Erziehung sei. Es ist einleuchtend, daſs wegen der Einheit der menschlichen Seele die Erregung irgend eines Vermögens sich durch die ganze Seele fortpflanzt [2]). Wir machen uns daher anheischig, die allseitige unmittelbare und mittelbare Einwirkung jedes Lehrmittels auf alle Funktionen der Seele nachzuweisen. Das Denken geht dem Wollen, wie dem Nichtwollen und folglich Nichtthun voran [3]). Der Unterricht ist somit ein Mittel zur Bildung [4]). In der Wissenschaft kann der Stoff als Zweck angesehen, die Darstellung nach rein objektivem Gesichtspunkte gewählt werden, nicht aber in dem Unterrichte der Jugend. Es gilt nicht um das Wissen an sich, noch weniger um ein vollständiges, systematisches Wissen, sondern um die Entwickelung und Bildung.

In jedem Menschen soll die Menschheit ausgebildet werden. Diese Aufgabe haben besonders die Elementarschulen zu lösen, indem sie den Grund zur allgemeinen Menschenbildung und, soweit es angeht, von erziehlicher Seite legen. Nie darf die unendliche Wichtigkeit dieser Aufgabe aus den Augen verschwinden. Das eigentliche Menschliche im Menschen ist dessen Selbstthätigkeit. Alles Menschliche, Freie, Eigentümliche geht von dieser Selbstthätigkeit aus; alles Dichten, Denken, Aufmerken, Fühlen, alle Selbstbeherrschung, das Sprechen, Handeln und alle freien Bewegungen und Geberden haben in dieser einen Kraft ihren Mittelpunkt. Die Erziehung erstreckt sich soweit, und nur soweit, als diese Selbstthätigkeit; nur soweit, als diese reicht, ist der Mensch bildsam durch andere oder durch sich selbst. Das ***Hauptaugenmerk des Erziehers muſs also sein***, die ***Selbstthätigkeit zu entwickeln***, durch welche der Mensch später der eigene Herr, der Fortbildner seines Lebens werden kann, ihr die gröſste Kraft, Lebendigkeit und umfassende Ausdehnung zu verschaffen und ihr die übrigen Geistes- und Leibeskräfte zu unterwerfen. Diese formale Bildung besteht in dem tüchtigen Erlernen der Hauptbildungsmittel aller Zeiten, und zwar in der vielseitigen Behandlung derselben. Der Lehrer soll jeden Unterrichtsgegenstand von möglichst vielen Seiten betrachten. Denn die Vielseitigkeit ist nicht in der Vielheit und Mannigfaltigkeit der Gegenstände, nicht in der Masse der Aufgaben, sondern in der Vielheit und Mannigfaltigkeit der Behandlungsweise der Gegenstände zu suchen.

2. Was die **unmittelbar sittliche Erziehung** angeht (T. 11) [5]),

---

1) Päd. Jahrbuch 1858 u. a. a. O. (Wegw.)
2) Wegw. (IV) I, 202.
3) Wegw. I, 217.
4) Wegw. I, 150.
5) Tagebuch S. 11.

so ist das Gesetz dem Menschen angeboren, und geringe Anregungen erheben das dunkle Bewuſstsein desselben im Kinde zur Klarheit. Das Gewissen aber verrichtet sein Geschäft weit weniger frühe. Es bedarf der Erfahrung, der vielseitigen Anregung und Belebung. Und das ist eine ernste Aufgabe des Erziehers.

(T. 37 ff.) Doch die Vorschriften und Regeln der Vernunft sollen ins Gefühl und in die Tiefe des Herzens aufgenommen werden, sie sollen sogar dem Bewuſstsein nach ganz verschwinden, mit dem Menschen ganz verwachsen. Beim durchgebildeten Menschen sind sie nunmehr lebendig geworden, unbekümmert überläſst er sich ihnen. Seine Natur ist zur harmonischen Einheit gelangt. Der Wille braucht nicht durchs starre Sittengesetz gebrochen zu werden, denn er ist mit ihm identisch. Muſs man immer noch die Grundsätze, die man einmal als die wahren erkannt hat, im Auge festhalten, so ist das Tugendtum noch nicht lebendig. Ohne jene Fertigkeit im sittlichen Handeln erlangt durch beständige Übung, welche die Tugend dem Menschen zur andern Natur macht, bleibt der Mensch noch sittlich unvollkommen. Daher darf man bei Maximen nicht stehen bleiben, aber ihre Wichtigkeit für die Erziehung ist sehr einleuchtend.

D. erkennt auch hier die Gewöhnung als einen der stärksten Faktoren der Erziehung, als ein Fleisch- und Blutwerden des Sittlichen. *Dazu tritt die Erziehung zur* **Religiosität.** Nicht die Lehre ist hier die Hauptsache, sondern die That und das Exempel und das religiöse Gemüt des Lehrers; denn das Beispiel ist der mächtigste aller Erziehungsfaktoren Durch dasselbe werden die Kinder religiös, gewissenhaft und besonnen, sie lernen mit einem edlen Freunde, den sie Lehrer nennen, und den sie achten und lieben wie einen Vater, umgeben, durch ihn mit ihrem Gewissen reden.

Der junge Mensch soll in der fröhlichen, ermutigenden Überzeugung, daſs er aus eigner Kraft alles Edle zu vollbringen im stande sei, und durch das Gesetz seines Innern sich dazu verpflichtet fühle, das Rechte erstreben. Die Erzieher muſs er in gleichem Kampfe, in demselben Streite begriffen sehen und so, vor sich die höchsten Anstrengungen der Menschenkraft, wollen und wirken. Und siehe, auch er erlebt es, daſs seinem Ringen nach idealischer Güte das Vollbringen fehle, die Menschenkraft reicht auch in ihm nicht an die Verwirklichung dieses Ideals. Und doch verlangt das innere Bewuſstsein diese göttliche Reinheit. Er würde entweder verzweifeln, je obzusiegen, oder sich dem gemeinen Menschenleben hingeben — wenn ihm nicht in der Stunde der Entdeckung, daſs absolut Gutes dem Menschen als Aufgabe hingestellt, aber von ihm nicht erreicht werden kann, dadurch das Bewuſstsein der menschlichen und seiner Schwäche aufginge, und er damit auch gerne und willig das anerkenne und an den glaube, der dieses Ideal doch wirklich zur Realität gebracht hat: damit gewinnt er die Überzeugung, daſs Christus, der Erlöser, mehr war als wir sind, und daſs ihm nachstreben, ihn lieb haben, ihm folgen, ihm glauben, besser

sei denn alles Wissen. Das ist der natürliche Weg zum Glauben und zum Leben in der übersinnlichen Welt zu gelangen. Durch das Gewisseste, durch eigene Erfahrung mufs der Mensch dahin gelangen. Sonst bleibt es Nachbeterei, die leicht vom Winde verweht wird.

Daher ist ein jeder Lehrer ein Religionslehrer. Die Idee, welche der Lehrer lebt, ist die Förderung des Sittlichen in dem Menschengeschlechte. Ihr widmet er sich mit ganzer Seele, sie sitzt nicht in seinem Kopfe wie ein ersonnener Grundsatz, er hat sie nicht, sondern er wird von ihr gehabt. Was Wunder, dafs sich unter seinen Händen das Lehrgeschäft gestaltet zu einer freien Kunst und dafs er allen seinen Schülern die Signatur seines Geistes aufdrückt! Wenn ein Lehrer, so ist jeder ein Lehrer der sitttlich religiösen Thatkraft. Die ganze Schule ist die Stätte der Erweckung dieser Kraft.

Der Meinung aber, dafs der Lehrer des Besitzes der Religion, d. h. der Religiosität, entbehren könne, und doch ein guter Lehrer sein, tritt **D.** entgegen.

Der Geist der Religion demütigt nicht und vernichtet nicht, was Grofses und Edles in der menschlichen Brust schläft; er veredelt, heiligt und belebt die guten Keime, welche der Menschenvater in des Menschen Geist pflanzte, sie heiligt sein Streben, zu wirken in edelem Berufe. Sie setzt dem irdischen Streben die höchsten heiligen Ideale. In ihr findet der Lehrer den mächtigsten Antrieb zu edler Berufsthätigkeit.

3. Von der eigentlichen Erziehung trennt **D.** noch die **Disciplin,** wenn auch nicht so scharf wie **H.**, und giebt entsprechende Weisungen.

Vergleich der Erziehungspläne.

Die Voraussetzung des **H.***'schen Erziehungsplanes: die Bildsamkeit der Seele ist ganz in und durch Vorstellungen beschlossen, ist die nach seiner psychologischen Grundlehre allein zulässige und originell in der Pädagogik. Sie erschöpft aber den Begriff der Bildsamkeit nicht und fafst ihn nicht richtig.*

D. *dagegen hält die ureigene Aktivität der Seele, welche immer als das von vorneherein selbstständig auftretende, zu Grunde liegende Element zugleich der Angriffspunkt und die Klippe der Pädagogik ist, durch die gehörige Betonung der Anlagen und der Selbstthätigkeit fest.* Erst zeigt die Seele ihre Aktivität nur in geringem Mafse, aber sie steigert sich bald, resultiert aber nicht ohne Rest aus den aufgenommenen Vorstellungen, sondern functioniert stets als deren Träger mit allgemeiner Gesetzmäfsigkeit neben individuellem Gepräge.

Die Bildsamkeit durch Vorstellungen ist allein mit dieser Beschränkung zulässig; wenn sie auch noch so weitreichend scheint, diese kann eben so weit reichen.

Der Einfluſs des Vorstellungslebens auf das Gefühls- und Begehrungsvermögen ist gewiſs nicht zu übersehen, aber er ergiebt keinen notwendigen Zusammenhang. Das von **D.** citierte: „voluntas et intellectus est unum et idem,“ ist bei ihm nur mit dieser Beschränkung zu verstehen. Das sittliche Wollen baut sich meist auf den festen Gewöhnungen auf; sie entstehen durch wiederholte Thätigkeiten, weniger durch wiederholte Vorstellungen.

H., mehr noch „**Z.** überschätzte[1]) die sittlichen Wirkungen des Unterrichts in hohem Maſse. Trotz allen Redens vom erziehenden Unterricht muſs man sich doch darüber keinen Illusionen hingeben, daſs die stärksten sittlichen Antriebe nicht so sehr im Unterricht als in der Gewöhnung, der Nachahmung, den Vorbildern im Hause und in der Schule, kurz im Familienleben und im Umgange, dann auch in der Lektüre u. s. w zu suchen sind.“

Z. ging soweit, die Gesinnung zum gröſsten Teil von einem Gesinnungsunterricht abhängig zu machen, d. i. der Teil des Unterrichts, der die meisten Garantien für die Erziehung zu bieten scheint, der Religionsunterricht. Diesen faſst er aber nicht in der traditionellen Weise auf, sondern ersetzt ihn nach seiner Kulturstufentheorie, wonach jedes Kind die von der Menschheit zurückgelegten Epochen in groſsen Zügen rekapituliert, durch 8 von ihm ausgewählte, diese Epochen darstellende Stoffe, welche natürlich zum gröſsten Teil der Religion angehören

Z. und selbst **H.** gegenüber ging Stoy hier auf die Persönlichkeit des Schülers und Lehrers zurück, womit er der Schulpraxis gewiſs den besten Dienst erwies.

Die Seele als dynamis kann man nicht total von einem Mechanismus des Unterrichts abhängig machen, sie braucht zu ihrer Gestaltung eine anderè Kraft. Der Lehrer als Besitzer von physischer, moralischer, intellektueller Kraft wirkt stark durch die dynamis des Unterrichts, die unmittelbar von Mensch auf Mensch überströmt. Je gröſser die Kraft, desto gröſser der Reflex. Das ist auch ein Mechanismus, aber nicht der **H.-Z.**'sche. Sehen wir es nicht alltäglich, wie Reformen und ganze Revolutionen durch einen mit Kraft auftretenden Menschen veranlaſst werden? Hat nicht mehr oder minder jeder Gelehrte, Künstler oder Sektierer sein Muster, an dem er sich bildet? Doch nichts ohne Ausnahme. Zu der dynamis tritt der Mechanismus der Methode, um das Ideal der Pädagogik zu bilden

Dem Praktiker **D.** ist das sehr gut bekannt, und immer wieder weist er darauf hin (IV. Wegw. I, 281). Ich habe manchmal darüber nachgedacht, worin eigentlich die disciplinarische, didaktische, doktrinelle Kraft mancher Lehrer, die sich durch diese Eigenschaft auszeichneten, liegen mochte, und woher der Mangel dieser Erscheinungen in anderen Schulen? Ich fand die Quelle in der Energie und Entschiedenheit des Willens oder in dem Mangel dieser Eigen-

---

1) Wesendonck: Die Schule Herbart-Ziller und ihre Jünger vor dem Forum der Kritik. Wien 1885

schaften, kurz in der Kraft des Charakters. Diese läfst sich durch nichts ersetzen, weder durch Beten noch durch Singen, weder durch Geduld noch durch Demut. Ja, wenn die Jugend von selbst zur Schärfe des Denkens, zur Kraft des Guten und zur Energie des Willens gelangte! Gehet hin in eine Schule, in welcher Energie den Lehrer belebt, und schauet, was er vollbringt! Seine Erzeugnisse sind: geregelte, angestrengte Aufmerksamkeit, die sich im Blick der Schüler, in ihrer körperlichen Haltung, in ihrer entwickelten Sprachkraft, kurz in allem manifestiert.

Bei **D.** vermisse ich nur in der Lehre von den Anlagen die gehörige Hinweisung auf dieses Princip.

Nicht soll gesagt sein, dafs der Grundsatz der Kraftentfaltung bei **H.-Z.** fehle, aber er tritt naturgemäfs infolge der psychologischen Grundlehre in den Hintergrund, während er in der Praxis obenan steht:

H. Allg. Päd. W. I, 359. Mit stetem kaltem Gleichmut, wie wollte er doch in den Knaben, der für sich selbst im Mittagslichte der Sorglosigkeit und wachsender Körperkräfte wandelt, die feinen Schattierungen geistiger Bewegungen bringen, ohne welche es keine rege Teilnahme, keinen lautern Geschmack, ja selbst keinen wahren Scharfsinn, noch Beobachtungsgeist geben kann? Und die wenigsten Naturen gehen von selbst aus der Flachheit heraus, welche das ausmacht, was wir gemein nennen; die wenigsten können den Geist der Unterscheidung, welchem es zukommt zu bilden nach innen und nach aufsen, — anders als mitgeteilt empfangen. Der Erzieher mufs daher den Knaben aufstören, indem er in ihm unterscheidet; er mufs ihm sein Bild zurückwerfen, begabt mit der dehnenden und der hemmenden Kraft, welche den in eigner Bildung begriffenen treibt und drängt. Diese Kraft, woher nähme er sie, als aus seiner eignen bewegten Seele?

Die Ausgestaltung des Erziehungsplanes ergab die didaktische Forderung, das Interesse oder die Selbstthätigkeit zu erwecken und zu erhalten. Diese mufs dem Lehrer in jedem Moment bei allen seinen Mafsnahmen als das zu erreichende formale Ziel vorschweben.

Ob nun eine Verwandtschaft zwischen Interesse und Selbstthätigkeit besteht?

H. ***Interesse ist Selbstthätigkeit.***[1])

Z. [2]) ***Unmittelbares Interesse ist freie Selbstthätigkeit.***

Bei **H.-Z.** ist das Interesse eine besondere Art der Aufmerksamkeit.

D. [3]) Was unsere Teilnahme, unsere Aufmerkamkeit in vorzüglichem Grade in Anspruch nimmt, was unser Lebensspiel auf naturgemäfse Weise erregt, nennen wir interessant. Es ist natürlich, dafs wir uns mit dem Interessanten gern beschäftigen, denn die Lustgefühle des Menschen lieben Steigerung des innern Lebensspieles.

---

1) Umrifs §. 71.
2) Grundleg. g. §. 12.
3) Wegw. I, 164.

Trotz dieser Übereinstimmuag werden wir das **H.***'sche Interesse nicht mit der* **D.***'schen Selbstthätigkeit identificieren. Das wäre nur ohne die* **H.***'sche psychologische Grundlehre angänglich. Denn nach dieser bedeutet das Interesse nichts weiter als eine mechanische Präponderanz*[1]) *von Vorstellungen.*

H. und **D.** verlangen Vielseitigkeit des Interesses, welche **D.** auch harmonische Entwickelung aller Anlagen nennen kann.

Material mufs das Interesse dem Sittlichen zugewendet werden.

Das Interesse ist somit der Angelpunkt der ganzen Didaktik bei **H.** *und* **D.**

Die Frage nach seinen Bedingungen hat fundamentale Wichtigkeit, denn diese müssen als didaktische Forderungen auftreten. Es zeigt sich bei **H.**, das Interesse ist die Frucht der Aufmerksamkeit, auch **D** ist das bekannt. Nun stellt **Z.**, der hier die psychologischen Untersuchungen **H.**'s über die Aufmerksamkeit mit Erfolg ausbaut, die Bedingungen derselben als Leitsätze der Pädagogik hin und folgert aus ihnen ein ganzes System von praktischen Weisungen, die **D.** aus seiner Praxis heraus als richtige anerkennen mufs. *Es ist klar, die systematische Behandlung* **H.***'s und* **Z.***'s kommt der Pädagogik zu Statten, aber Neues erbringt sie wenig, denn die Resultate stammen alle aus der Erfahrung; neu ist nur die Anordnung der Untersätze in Form einer Analysis von Leitsätzen. Woher sollten wohl auch Begriffe wie Aufmerksamkeit und Interesse sonst stammen? Es ist ferner klar,* **D.** *und* **H.** *stehen auf dem gemeinsamen Boden des pädagogischen Erfahrungskreises*, welchen die pädagogische Praxis nach **H.** [2]) allen denen erschliefst, die sich mit ihr lange und anhaltend beschäftigen, indem derselbe einen Schatz von gleichartigen oder doch ähnlichen Betrachtungen und Belehrungen enthält und damit auch ähnliche Gesinnungen in denen hervorruft, welchen es mit der heiligen Sache der Erziehung Ernst ist. Wie grofse Erfindungen aber ihren Ursprung im Zeitalter haben, die noch an keine Theorie dachten, so ist auch in der Erziehung die gelingende Praxis das Frühere, die Theorie das Zweite gewesen. Aus der Gegenüberstellung der Unterrichtsgrundsätze (siehe später!) ergiebt sich mit Evidenz, dafs die pädagogische Praxis um neue Grundsätze von **H.** und **Z.** nicht bereichert worden. Die Concentration, den Gesinnungsunterricht und die Kulturstufentheorie des Letzteren übergehe ich. Andererseits ist gewifs, dafs *diese innige Verbindung der Pädagogik mit der Psychologie, wie sie* **H.** *versucht, doch einen wichtigen Fortschritt bedeutet. Sie richtet den Blick, sie verleiht der Pädagogik Selbstbewufstsein und Sicherheit durch die Betonung des Wichtigen vor dem Unwichtigeren, sie eröffnet neue Wege, wo die Empirie auf unsichere Versuche angewiesen ist.* So ist der **Ziller**'sche Ausbau der **H.**'schen Pädagogik fast weiter nichts als eine Analysis derselben.

1) W. Ostermann a. a. O
2) Päd-Schr. W. I, XXIX.

Die Grundlagen bei **H.** sind freilich unrichtig, aber sie bedürfen nur oft einer berichtigenden Ergänzung, ohne diese sind sie unbrauchbar. —

Was die sittliche Bildung anbetrifft, wird man dem Erziehungsplan **D.**'*s entschieden den Vorzug einräumen, der durch Anregung auf die Selbstthätigkeit und Freiheit des Kindes hinarbeitet, während* **H.** *nur das Vorstellungsleben als primäre Quelle anerkennt, welches er in seine Gewalt zu bringen sucht, um den psychischen Mechanismus in Thätigkeit zu setzen.*

Dem Religionsunterricht räumt **D.** [1]) in der Erziehungsschule keinen bevorzugten Platz ein; sein Inhalt ist wertvoll, doch die Gesinnung als bleibende Charaktereigenschaft wird durch ihn allein nicht erreicht. Die Religion ist eben nicht alleinige Sache des Herzens: sie ist zum Teil Sache der Erkenntnis und gehört insoweit zur Wahrheit, zum Teil Sache der Ausübung, größtenteils aber Sache des Gemüts, wo sie Frömmigkeit oder Religiosität heißt.

H. braucht die Religion als regulatives Princip, sofern sie die sittliche Demut erzeuge und Gott das reelle Centrum für die praktischen Ideen bilden müsse [2]).

Z. macht die Religion zu einem constitutiven Princip der Erziehung, vindiciert ihr einen hervorragenden Anteil an der Bildung des sittlichen Charakters, da diesem die Überzeugung nicht fehlen darf, er finde an Gott selbst eine sichere Stütze für das Gute und Rechte; diese Überzeugung muß auch dem Handeln des Erziehers die rechte Kraft verleihen [3]). Daher müssen die Fächer für Gesinnungen, welche die idealen Elemente des sittlichen Charakters begründen, stets ein Übergewicht haben über allen Unterricht in Formen und Zeichen wie über allen Unterricht in den naturkundlichen Fächern. Die Natur überhaupt, die äußere sowohl als die innere und gesellschaftliche ist bestimmt, zu den Zwecken der Sittlichkeit jederzeit in ein dienendes Verhältnis zu treten.

Was die intellektuelle Bildung anbetrifft, so läßt eine Theorie der Bildsamkeit von der Aussicht und Feinheit der Durchführung der **H.-Z.**'*schen gute pädagogische Folgerungen erwarten. Ihr Wert beruht jedenfalls darauf, daß sie zu den Vorteilen einer systematisch geleiteten, zielbewußten Didaktik führt, welche heuristische Principien in sich birgt.*

H. u. **D.** weisen den Unterricht als stärksten Erziehungsfaktor nach, dringen darauf, daß man Erziehungs- und Fachschulen auseinanderhalte, bekämpfen die entgegenstehenden Ansichten, welche den Erziehungsschulen einen andern als den Erziehungszweck aufnötigen wollen, machen auf den Leichtsinn der Lehrer und Schulverwaltungen aufmerksam, welche den Erziehungszweck fallen lassen und regen an zu wahrhaft pädagogischer Behandlung der Unterrichtsstoffe.

---

1) Rh. Bl. 1852, 1865. Abh. 17. 20 f. 128 f.
2) Über die ästhetische Darstellung etc.
3) Allg. Päd. §. 5.

H. und **D.** kennen aber die praktischen Bedürfnisse und lassen sich von ihren theoretischen Ansichten nicht fortschnellen, gerade den Bedürfnissen der praktischen Pädagogik wollen sie entgegenkommen, daher müssen sie auch die strenge Durchführung des Erziehungszweckes in den Schulen negieren, denn „das individuelle Bedürfnis der Schüler und das gesellschaftliche Bedürfnis erfordert Rücksichten. (Z.)“

Daraus erklärt sich nun, warum **D.** an andern Orten mehrere Erziehungszwecke aufführt, denn er hatte die Praxis im Auge und den selbstständigen Wert von Kenntnissen; eben deshalb stellt auch **H.** in der allgemeinen Pädagogik die beiden Zwecke: der Notwendigkeit und der Willkür auf, die er aber, weil er den erziehenden Unterricht behandelt, wieder fallen lassen mufs oder besser in das richtige Verhältnis zu einander setzt. —

Vergleich der Unterrichtsgrundsätze.

Allgemeine Folgerungen für den Unterricht aus den psychologischen Voraussetzungen.

H.[1] - Z.[2])

Was der Erzieher thut, muſs sich nach der Natur des Geistes richten; in ihm herrscht ebenso strenge, von menschlicher Willkür unabhängige Gesetzmäſsigkeit, wie in der physischen Natur. Was den Gesetzen des Geistes nicht gemäſs ist, kann gar nicht gelingen.

Die Individualität ist eine der gröſsten Potenzen des Zöglings, sie ist eine unerschütterliche Geistesmacht, die unter Hindernissen und Schwierigkeiten nur wächst. Mitten unter den Bemühungen des Erziehers offenbart sich das Eigene des Zöglings doch. Gewaltsames und künftiges Gleichmachenwollen, das sogenannte Nivellieren, hat bei dem Individuellen, das sich nicht ohnehin schon nahe stand und verwandt fühlte, immer nur den entgegen gesetzten Erfolg. Die Individualität muſs stets respektiert werden, wo nichts gegen sie einzuwenden ist. Individuelles Gepräge ist überhaupt ein unvergleichlicher unersetzlicher Reiz, der Niemandem fehlen darf.

1) Allg. Päd. (Willm.) I, 369.
2) Allg. Päd. §. 4, §. 10, Grundlgg. 489.

D.[3])

Unterrichte naturgemäſs! Der Unterricht muſs sich an die menschliche Natur und deren Entwickelungsgesetze anschlieſsen. Dieses ist das oberste, höchste Gesetz für allen Unterricht.

(T. 92 ff.) Nur die den heiligen Gesetzen der Entfaltung des Menschengeistes entsprechende Anregung fruchtet. Das Gegenteil wirkt gar nicht oder verbildet. Aber den wahren Anregungen, die der Natur des Menschen entsprechen, kann er sich gar nicht entziehen. Er muſs von ihnen angeregt werden. Auf die rechte Anregung folgt momentan die Wirkung und Gegenwirkung.

Für den Erzieher giebt es nichts Wichtigeres, als die Natur des Menschen im Allgemeinen und Besonderen kennen zu lernen, um den Beschaffenheiten, Eigenschaften, Bestrebungen derselben treu zu dienen. Alle Kunst vermag nur etwas unter Mitwirkung der Natur, nichts gegen dieselbe. Die in ihr liegenden Kräfte und Gesetze sind unabänderlich. Auch im Menschen ist Natur eine Macht. Darum berücksichtige die Individualität deiner Schüler! Da die Menschennatur in jedem Menschenwesen sich in eigentümlicher Weise gestaltet, so achte die Individualität und begünstige deren Entfaltung.

3) Wegw. I, 130, 149.

Alle drei fordern stete Rücksicht des Lehrers auf das Wesen und die Gesetze des Geistes; die Bedeutung der Individualität und individuellen Verhältnisse ist bei ihnen in gleicher Weise hervorgehoben.

Aus der Berücksichtigung der Individualität leiten sich specielle Unterrichtsgrundsätze ab.

H.-Z.

I. Was der Zögling vor aller Erziehung ist, muſs zugleich der Ausgangspunkt und Beziehungspunkt aller Thätigkeit und Fürsorge sein. Die Erziehung darf keinen Kampf mit den individuellen Verhältnissen provozieren, man darf den Zögling nicht von den Verhältnissen loslösen, in denen er lebt.

II. Niemals darf der Lehrer durch einen bloſs als Norm angenommenen, vielleicht bloſs conventionellen Geist die individuelle Äuſserung verdrängen.

III. Beim Fortschritt des Unterrichts kann in der Schule das Tempo nicht zu Gunsten Einzelner beschleunigt werden; diese müssen dann innerhalb desselben Gedankenkreises zu freien Arbeiten veranlaſst werden.

D. [1]

I. Der Standpunkt des Schülers ist der Ausgangspunkt; dieser ist vor allem Unterricht zu erforschen.

Berücksichtige auch den künftigen Stand deines Zöglings!

Nicht alle können und sollen eins und dasselbe werden und leisten.

II. Es giebt Verschiedenheiten, Wendungen, Besonderheiten, welche die Eigentümlichkeiten der Kinder in Anspruch nehmen. Das eine Kind ist mehr dem Begriffe, das andere mehr der Anschauung zugänglich, ein drittes faſst eine Wahrheit mehr im Bilde oder in einer Geschichte auf. In dieser Beziehung hat man die Verschiedenheiten der kindlichen Natur zu achten und ihrer eigentümlichen Entwickelung Vorschub zu leisten.

III. Es ist eine ungerechte Forderung, daſs alle Schüler in demselben Gegenstande gleiche Fortschritte machen und gleichviel lernen sollen. Einem Kinde mit schwachem Gedächtnis muſs nicht zugemutet werden, was ein anderes mit starkem vollbringt. Wer mehr theoretische als praktische Anlagen hat, kann, ohne Tadel zu verdienen, in jenen raschere Fortschritte machen, denn in diesen.

Wenn ein Kind in den Hauptgegenständen fortschreitet, so kann man geringere Fortschritte in andern Dingen zulassen.

[1] Wegw. I, 131, 141, 149.

H.-Z.

IV. Wünschen, denen nichts entgegensteht, muſs man nachgeben, individuelle Strebungen und Richtungen unschuldiger Art gewähren lassen; man muſs sich nach den Entscheidungen richten, die der Zögling selbst bei freier Wahl treffen würde.

D.

IV. Je mehr man heut zu Tage von den Schülern verlangt, desto mehr thut es Not, dafür zu sprechen, daſs die individuelle Freiheit und Entwickelung nicht unterdrückt werde.

Charakteristisch ist den dreien auch die Warnung vor Übertreibungen in der Berücksichtigung der Individualität.

H.-Z.[1]

I. Über die Hingebung an die Individualität darf man natürlich das allgemein menschliche Ziel der Erziehung niemals vergessen. Man darf den Zögling nicht ganz versinken lassen in seine Individualität. Die Erziehung muſs daher oft in Gegensatz treten zu dem individuellen Geist.

II. Bei aller Einwirkung auf die Individualität muſs man sich aber sehr hüten, auf Grund unzureichender Erfahrungen eine feste, geistige Bestimmtheit voreilig anzunehmen. Insbesondere ist man nur allzusehr geneigt, geistige Beschränktheit anzunehmen, wo es bloſs gröſserer Anstrengungen bedarf, und obendrein entsteht der Geist der Beschränkung sehr häufig in Folge falscher Methode.

III. Man darf nicht eine Einheit der Schulen für die Anfänge der Bildungszeit herstellen wollen.

1) Allg. Päd. §. 10.

D.[2]

I. Die Pädagogik hat die Aufgabe, den individuellen Menschen in die Harmonie mit der Menschheit zu versetzen und dazu beizutragen, daſs der göttliche Beruf der Menschheit erreicht werde. Ein wahrer Mensch hört darum nicht auf, ein concretes Individuum, das nur sich selbst gleich ist, zu sein.

II. Die Lehrer zu leichtsinniger Nachsicht ermuntern zu wollen, kann unsere Absicht nicht sein. Wer blindgläubig[3]) an der Liederstrophe hält: Unser Wissen und Verstand ist mit Finsterniſs umhüllet, hat sich dadurch selbst borniert Was er von der Menschheit singt, gilt wenigstens von ihm: er verliert als Lehrer allen psychologischen Blick, er ist in Finsternis eingehüllet. Wer sie glaubt, für den ist sie da. Aber das Schlimmste ist, daſs ein solcher Finsterling auch um sich her Nacht macht, seine Schüler in Nacht einhüllt.

III. Daſs bei der Einrichtung einer Schule, welche nicht in abstracto für die Jugend der Menschheit, sondern für die Kinder bestimmter Eltern, in der Regel für

2) Päd. Jahrbuch 58. Wegw. I, 149. Pfeiffer, 73.

3) Pfeiffer, 73.

D.

einen zum voraus bestimmten Lebensberuf, kurz unter gegebenen äufsern Verhältnissen errichtet wird, auf diese Rücksicht genommen werden müsse, versteht sich von selbst.

Z.* leitet aus dem Moment der Berücksichtigung der Individualität die Notwendigkeit der Confessionsschulen ab, *D.* dagegen kämpft im Interesse erziehlicher Momente für confessionslose Schulen; *H.* ventiliert die Frage nicht, steht aber theoretisch auf dem Standpunkt *D's.

Gliederung des Unterrichts bei H. zur Erzielung des gleichschwebenden vielseitigen Interesses [1].

Die hier entwickelten Gesichtspunkte für den Unterricht sind auf die Behandlung des Lehrstoffes von den einfachsten Elementen an bis zu den Gegenständen des akademischen Vortrags anwendbar. Das Lehrgeschäft gestaltet sich als ein Produkt vieler nicht neben- oder hintereinander zu erledigenden, sondern vielfach sich verwebender, durchkreuzender und gegenseitig bestimmender Thätigkeiten, sodafs dem pädagogischen Takt, dem höchsten Kleinod für die pädagogische Kunst, ein weites Feld übrig bleibt.

Der Unterricht soll den Gedankenkreis des Zöglings durch Erweckung eines vielseitigen, gleichschwebenden Interesses bestimmen. Dies ist ein vielteiliges und vielbedingtes Geschäft, und darum kann der Unterricht nach verschiedenen Rücksichten eingeteilt werden.

I. Zunächst nach dem Verhältnis, in welches er zu dem Gedankenkreise des Zöglings tritt, indem er ihn entweder, soweit er durch Erfahrung und Umgang schon gegeben ist, bearbeitet oder „aus eigenen Steinen bauend" erweitert:

analytischer oder synthetischer Unterricht.

II. Das gleichschwebende Interesse bietet mehrere Richtungen, deren jeder der Unterricht nachzugehen hat; einerseits hat er die Erkenntnis, und zwar gleicherweise die empirische, die speculative und die ästhetische Erkenntnis zu fördern, andererseits die Teilnahme, und zwar gleicherweise die sympathetische, d. i. auf Einzelne gerichtete, die gesellschaftliche und die religiöse Teilnahme zu pflegen.

Glieder des Interesses:

Erkenntnis	Teilnahme
des Mannigfaltigen,	an Menschheit,
seiner Gesetzmäfsigkeit,	an Gesellschaft,
seiner ästhetischen Verhältnisse.	an dem Verhältnifs beider zum höchsten Wesen.

1) Nach Willmann: Jahrb. d. V. f. w. P. 1873, 128 ff.
„ Herbart: Allg. Päd. (Willmann) I, 263 ff., 377 ff.
„ Über meinen Streit mit der Modephilosophie XII, 231 ff.

Beide Einteilungen müssen in Verbindung gesetzt werden, da sich sowohl der analytische als der synthetische Unterricht nach den Gliedern des Interesses spaltet. Die Verbindung ergiebt 12 Glieder.

III. Das Wesen der Vielseitigkeit beruht auf dem Abwechseln von Vertiefung und Besinnung einerseits und von Ruhe und Fortschritt andererseits. Die ruhende Vertiefung giebt Klarheit des Einzelnen, welcher die Unterrichtsthätigkeit des Zeigens entspricht. Die fortschreitende Vertiefung giebt die Association des Einzelnen, welcher das Verknüpfen im Unterrichte entspricht. Die ruhende Besinnung faſst das Einzelne in eine feste Ordnung zusammen: System, welcher Stufe die didaktische Thätigkeit des Lehrens zugehört, die fortschreitende Besinnung durchläuft und erweitert das System mit Consequenz. Methode, welcher Stufe das Philosophieren entspricht.

Eine Zusammenstellung der hierher gehörigen, an verschiedenen Stellen gebrauchten Schlagworte ist folgende (nach Willmann):

Vielseitigkeit.

Vertiefung.	Besinnung.
Eintreten der Vorstellungen ins Bewuſstsein.	Sammlung und Verbindung der Vorstellungen.
Geteiltes Bewuſstsein.	Verschmelzung des Aufgefaſsten.
Zurücktreten des gewöhnlichen Bewuſstseins.	Wiedereintreten des gewöhnlichen Bewuſstseins.
Vertiefung erweitert den Menschen.	Besinnung sammelt den Menschen.
Bedingungen der Vertiefung: a. Abwesenheit vorherrschender Gewohnheiten u. s. w., b. natürliche Beweglichkeit, Prädisposition, Eingreifen.	Bedingungen der Besinnung: a. keine Betäubung, Übersättigung u. s. w. b. Verständlikeit, Begreiflichkeit, Zersetzbarkeit.

ruhende	*fortschreitende*	*ruhende*	*fortschreitende*
Vertiefung.		***Besinnung.***	
α. Klarheit.	β Associtation.	γ. System.	δ. Methode.
Das Einzelne, Element,	Verknüpfung, Reihe,	Ordnung, Auserwählte Reise,	Consequenz, Produktion neuer Glieder,
Herausheben der Vorstellungen,	Versetzen in zufällige Verbindung,	Setzen der Vorstellungen an ihren Ort,	Einordnen der Geistesrichtungen in dem System der Zwecke,
einzeln besehen lassen,	durcheinandermischen,	Anordnung und Feststellung,	Nachweis der notwendigen Stellung,
Mannigfaltigkeit,	Innigkeit,	Verständiger Gebrauch,	Absichtliches Lenken,
Klarheit: Verstand präcis;	Reichtum: Phantasie beweglich;	Ordnung: Verstand orientiert;	Richtung: Vernunft nach Zwecken;
zeigen,	verknüpfen,	lehren,	philosophieren,
Vor- und Nachsprechen.	Gespräch.	Vortrag.	Aufgabe.

IV. Ein vierter Einteilungsgrund des Unterrichts ergiebt sich aus dem Wesen des Interesse. Dasselbe zeigt die beiden Stufen des Merkens und Erwartens, welche sich fortsetzen in den beiden Stufen des Begehrens, nämlich Fordern und Handeln. Daraus erwachsen dem Unterrichte abermals 4 Aufgaben, welche **H.** jedoch auf den die Teilnahme pflegenden Unterricht beschränkt. Dieser hat zu sorgen für Anschaulichkeit als Bedingung des Merkens, für Continuität als Bedingung des Erwartens; er soll, um die Teilnahme bis zum Fordern auszubilden, erhebend sein; endlich soll er, um auf das Handeln im Sinne der Teilnahme hinzuleiten, in die Wirklichkeit eingreifen.

Das Ganze einer menschlichen Regung.

<table>
<tr><th colspan="2">Interesse.</th><th colspan="2">Begehren.</th></tr>
<tr><td colspan="2">Anfänge der Regsamkeit.</td><td colspan="2">Letzte Äußerungen der Regsamkeit.</td></tr>
<tr><td colspan="2">I. hängt am Gegenstande, haftet am Gegenwärtigen.</td><td colspan="2">B. disponiert über den Gegenstand, strebt ins Künftige.</td></tr>
<tr><td>α. merken.</td><td>β. erwarten.</td><td>γ. fordern.</td><td>δ. handeln.</td></tr>
<tr><td>Kind,
bezogen auf Einzelvorstellungen,
Klarheit,</td><td>Knabe,
bezogen auf ihre Verbindung,
(Association)
(phantasieren)</td><td>Jüngling,
treibende Regsamkeit,
bestimmt durch System,</td><td>Mann,
sich darstellende Regsamkeit.
bestimmt durch Methode,</td></tr>
<tr><td>anschaulich.</td><td>continuierlich.</td><td>erhebend.</td><td>in die Wirklichkeit eingreifend.</td></tr>
</table>

Der Plan des Unterrichts gestaltet sich danach in Form einer mathematischen Tafel mit mehreren Eingängen, bestehend aus $2 \times 6 \times 4 = 48$ Gliedern

<table>
<tr><th></th><th></th><th colspan="2">analytisch</th><th>synthetisch</th></tr>
<tr><td rowspan="4">Erkenntnis</td><td rowspan="2">Empirie</td><td>1. zeigen</td><td>2. verknüpfen</td><td rowspan="2">zeigen etc.</td></tr>
<tr><td>3. lehren.</td><td>4. philosophieren.</td></tr>
<tr><td>Speculation</td><td colspan="2">zeigen etc.</td><td>zeigen etc.</td></tr>
<tr><td>Geschmack</td><td colspan="2">zeigen etc.</td><td>zeigen etc.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Teilnahme</td><td>Sympathetische</td><td colspan="2">1. anschaulich, 2. continuirlich, 3. erhebend, 4. in die Wirklichkeit eingreifend</td><td>anschaulich etc.</td></tr>
<tr><td>Gesellschaftliche</td><td colspan="2">anschaulich etc.</td><td>anschaulich etc.</td></tr>
<tr><td>Religiöse</td><td colspan="2">anschaulich etc.</td><td>anschaulich etc.</td></tr>
</table>

Der Grund dieses logisch-combinatorischen Vorgehens ist bei H., zu zeigen, was Articulation des Unterrichts sei. Jedes der 48 Glieder ist ein didaktischer Articulus, ein kleines Ganzes für sich,

das mit den andern vereinigt, den Organismus des Unterrichts bildet. Die sich kreuzenden Begriffsreihen sind gleichsam die Nervenfäden, welche unter allen Maſsregeln des Unterrichts die schnelle Communikation sichern.

Es ist nicht klar, warum die Momente der Vielseitigkeit und die ihnen entsprechende Reihe didaktischer Thätigkeiten: zeigen u. s. w. nicht auch auf die Gegenstände der Teilnahme angewandt werden, wie das nach der Allg. Pädagogik (X, 68) zu erwarten ist, und umgekehrt, warum die den Stufen des Interesse und Begehrens entsprechende Reihe: anschaulich u. s. w. nicht bei der Erkenntnis gebraucht wird. Der Grund scheint darin zu liegen, daſs **H.** beide nicht für wesentlich verschieden ansah; in der älteren Bearbeitung des Abschnittes vom Interesse (XI, 436 — 445) zeigt sich **H.** geneigt, die Reihen geradezu zu identificieren.

Im Umriſs päd Vorl.[1]) *wendet* **H.** *die Glieder der Vielseitigkeit auf den Fortschritt des Unterrichts an, die des Interesse, welche noch eine weitere psychologische Begründung erhalten, so daſs auch jene Glieder aus ihr construiert werden können, auf den ganzen Unterricht.*

Die Vielseitigkeit kann nur im Fortschritt gewonnen werden, erst das Viele, dann ihre Vereinigung, welche gesprächsweise beginnt, durch Hervorhebung der Hauptgedanken fortschreitet, im regelmäſsigen Selbstdenken sich vollendet. Diese Lehrweisen müssen in jedem Lehrgegenstande einander folgen.

I. Der Lehrer muſs den Gegenstand in die kleinsten Teile zerlegen, bei jedem solange verweilen, als nötig ist, das Einzelne bestimmt aufzufassen: kurze, möglichst verständliche Worte. II. Die Verbindung erfordert, daſs jeder geübt sei, von jedem beliebigen Punkte ausgehend zu jedem andern vorwärts oder rückwärts und seitwärts die Gedanken zu bewegen: freies Gespräch. III. Das System ist vorbereitet, jetzt wird es eingeübt: zusammenhängender Vortrag. IV. Die Übung im methodischen Denken muſs nachfolgen: Aufgaben, eigene Arbeiten und deren Verbesserungen.

Was hier von der anfänglichen Zerlegung und allmählichen Verbindung des Lehrstoffes gesagt worden, das paſst im Kleinen und im Groſsen auf die verschiedensten Lehrgegenstände und Fächer.

Z. *verlangt die strenge Durchführung dieser 4 formalen Stufen auch für die kleinsten Abschnitte des Stoffes.* Sallwürk erkennt hier ein nicht unbedeutendes Verdienst, das Ziller um die Ausbildung der **H.**'schen Pädagogik sich erworben hat. Das combinatorische Verfahren, welches **H.** angewendet wissen wollte, könnte die Absicht **H.**'s nur bei auſserordentlicher pädagogischer Gewandtheit und seltener geistiger Spannkraft erreichen.

Die Vielseitigkeit bei D.[2]) ist nicht in der Vielheit und Mannigfaltigkeit der Gegenstände, nicht in der Masse der Aufgaben, sondern

---

1) Umriſs §. 35.
2) Wegw. (IV) I, 24', 266.

in der Vielheit und Mannigfaltigkeit der Behandlungsweise der Gegenstände zu suchen.

Man versuche nun, ob nicht in dem, was* D. *die concretobjektive Methode nennt, sich die 4 Formalstufen wiedererkennen lassen?

I. Man soll an einem Gegenstande alle möglichen Merkmale betrachten, II. ihn dann mit allen verwandten vergleichen, so bringt man den Gegenstand wo nicht in alle möglichen, doch in alle wesentlichen Beziehungen. III. Wenn die einzelnen Dinge eines Lehrgegenstandes so allseitig betrachtet sind, bringt man die verwandten unter bestimmte Einheiten und Begriffe, systematisch. IV. Der Fortschritt liegt in der Sache selbst, der Schüler kann ihn construieren.

Der Fortschritt des Stoffes fällt also zusammen mit der Entfaltung des kindlichen Geistes; jede folgende Stufe entwickelt sich mit Notwendigkeit aus der vorhergehenden für den Gegenstand, wie für den Schüler.

Interesse und Aufmerksamkeit.

Die psychologische Begründung, welche **H.** [1]) hier einschiebt, ist folgende. Er unterscheidet: gehobene und frei steigende Vorstellungen. Gehobene zeigen sich im Aufsagen des Gelernten, frei steigende in den Phantasien und Spielen. Aus solchen Vorstellungen, welche gehoben werden müssen, weil sie nicht von selbst kommen, können bei allmählicher Verstärkung frei steigende werden. Der Lehrer soll während des Unterrichts darauf achten, ob ihm die Vorstellungen der Schüler frei steigend entgegenkommen oder nicht. Im ersteren Falle nennt man sie aufmerksam, und der Unterricht hat ihr Interesse für sich. Die Aufmerksamkeit ist für die Erziehung ein so wichtiger Gegenstand, daſs ihr eine ausführliche Betrachtung muſs gewidmet werden. Die Aufmerksamkeit im Allgemeinen ist die Aufgelegtheit des Geistes, einen Zuwachs des vorhandenen Vorstellens zu erlangen. Diese ist entweder willkürlich oder unwillkürlich. Die willkürliche hängt vom Vorsatze ab, der Lehrer bewirkt sie oft durch Ermahnungen oder Drohungen. Weit erwünschter und erfolgreicher ist die unwillkürliche; sie muſs durch die Kunst des Unterrichts gesucht werden; in ihr liegt das Interesse, welches man beabsichtigt.

Zunächst läſst sich auf diese Lage des Geistes durch neue Vorstellungen einwirken [2]); es läſst sich dadurch der gegenwärtige Inhalt des klaren Bewuſstseins bei dem Zöglinge so bestimmen, daſs manche Vorstellungen vor andern durch Klarheit hervortreten; auf ihnen ruht die Aufmerksamkeit. Diese Art von Aufmerksamkeit, wobei sich durch neue Vorstellungen die Klarheit des gegenwärtig im Bewuſstsein befindlichen Vorstellungsinhaltes teils erhöht, teils vermindert, heiſst die ursprüngliche, primitive.

1) Umriſs §. 71.
2) H. Umriſs §. 74—77. Z. Allg. Päd. §. 25—26.

Es giebt noch eine zweite Art von unwillkürlicher Aufmerksamkeit: die aneignende, appercipierende, es ist diejenige, mit der die Entwickelungsgeschichte des kindlichen Geistes von Geburt an aufs engste zusammenhängt.

Während die primitive bei neuen Vorstellungen thätig wird, setzt die appercipierende schon einen Vorrat von älteren Vorstellungen voraus, die nicht bloſs für die Bearbeitung des Neuen benutzt wird, sondern zu selbstständigen neuen Entwickelungen aus dem Innern des Zöglings herausführt. Das Neue wird mit Hilfe der ursprünglichen Aufmerksamkeit percipiert und zu einem gewissen Klarheitsgrade gebracht. Dann reproducieren sich die älteren Vorstellungen in einem gewissen Umfange in solcher Weise, daſs schon in den ersten Kindesjahren das Kind nicht bloſs passiv erscheint, sondern eine wirkliche Aktivität an den Tag legt. Durch das so Reproducierte fällt ein neues Licht auf das, was bereits percipiert worden ist; dieses erlangt dadurch einen höheren Grad von Klarheit als ihm die bloſse Perception selbst mit Hilfe von Reproduktionen, die benutzt werden, verschaffen kann. Es ruht darauf die aneignende Aufmerksamkeit, insofern die älteren reproducierten Vorstellungen sich das Neue so aneignen, daſs sich neue Entwickelungen von innen heraus ergeben.

Der primitiven Aufmerksamkeit entspricht in gewissem Sinne bei **D.** *die Empfänglichkeit*, *der appercipierenden die Fähigkeit der kräftigen Aneignung.*

D. [1]) Es giebt, nachdem das Kind die ersten Lebensjahre zurückgelegt hat, keine Zeit, in welcher irgend eine der Hauptverschiedenheiten der intellectuellen Anlagen, mit denen wir es hier nur zu thun haben, nicht hervortrete. Wenn wir dieselben in ihrer zeitlichen Entwickelung als Anschauung, Gedächtnis, Verstand, Vernunft bezeichnen, so sagen wir also, daſs das Kind sich zu allen Zeiten als ein mit diesen verschiedenen Erkenntnisweisen begabtes Wesen offenbare. Es ist also nicht zu einer Zeit ausschlieſslich ein anschauendes, zu einer andern ein verständiges u. s. w., sondern es treten überall alle Funktionen zu Tage, nur in veränderter Form und Weise.

Die Empfänglichkeit äuſsert sich zuerst als Sinnenthätigkeit, als Lust zu Anschauungen, als Neugierde.

Man übe die Sinne durch genaueste Betrachtung, erhalte die angeborene Reizempfänglichkeit und Lebendigkeit und sorge für kräftige Aneignungen.

Die vorige Periode verläuft allmählich in die Fähigkeit der kräftigen Aneignung und des gedächtnismäſsigen Behaltens, in die Fähigkeit und Lust zum eigentlichen Lernen. Empfänglichkeit und Selbstthätigkeit wirken hier zusammen. Der Geist empfängt den angeschauten Stoff und eignet ihn sich mit Kräftigkeit an.

Es ist die Periode der Befruchtung des Gedächtnisses mit lebenslänglich behaltenswertem Stoff, die Zeit des Erlernens der

---

1) Wegw. (IV) I, 204.

Fundamente der Sprachen. Das Vermögen des Verstehens, Begreifens, Denkens, die Fähigkeit aus Besonderem allgemeine Wahrheiten zu entwickeln, erwacht und tritt hervor. —

Nach diesen Vorausschickungen sollte man erwarten, **D.** *werde die Unterrichtsgrundsätze nach den gegebenen psychologischen Gesichtspunkten ordnen. Das geschieht nicht; dieselben sind auch nicht logisch geordnet; denn es lag ihm eben daran nicht, sondern nur daran, recht deutlich und eindringlich zu sein* [1].

Wir werden die übrigen Unterrichtsgrundsätze in der **H.-Z.**'*-schen Anordnung einander gegenüberstellen.*

a. Bedingungen für die primitive Aufmerksamkeit [2]).

I. Die erste Ursache dieser Aufmerksamkeit liegt in dem sinnlichen Eindruck, wodurch die neuen Vorstellungen erzeugt werden.

II. Frische der Empfänglichkeit ist die zweite Ursache.

III. Es dürfen nicht zuviel entgegengesetzte Vorstellungen im Bewufstsein gegenwärtig sein, wenn neue daraus gebildet werden.

IV. Ein Hindernifs der Aufmerksamkeit ist die zu starke Bewegung der in dem Bewufstsein bereits vorhandenen Vorstellungen.

b. Bedingungen für die appercipierende Aufmerksamkeit.

V. Der Zögling darf sich bei der Bearbeitung des Neuen nicht stumpf und gleichgiltig zeigen.

VI. Es kann dem Neuen auch zuviel Verwandtes entgegenkommen, und das ist für die Aufmerksamkeit gleichfalls ungünstig.

Der sinnliche Eindruck, die erste Ursache der Aufmerksamkeit.

(H.-)Z. Allg. Päd. §. 25.	**D.** 4. Wegw. 1.
I. Ein starker sinnlicher Eindruck prädisponiert für das Aufmerken. Schwache Eindrücke gelangen vielleicht gar nicht zur Perception. Lehrer und Schüler müssen laut sprechen. Was der Lehrer darbietet und thut, mufs ausdrucksvoll geschehen, daher angemessene Betonung und Modulation.	281. Unterrichte mit Kraft. 284. Gute Aussprache, d. h. solche Pronunciation, wie wir sie im Munde gebildeter Menschen hören. Scharfe Accente, wie kräftige Menschen sie lieben. In der Schule, wo die Kraft entfesselt werden soll, mufs jeder alles, was gesprochen wird, hören können.
II. Lebhafte Darstellung seitens des Lehrers, innige Theilnahme für seinen Gegenstand, das Gewicht seiner persönlichen Überzeugung mufs in die Wagschale fallen. Der Schüler	278 ff. Suche den Unterricht anziehend zu machen! Die Lebendigkeit, die Erregtheit, die Frische des Lehrers, seine natürliche Lust zu lehren und sich mit Kindern zu beschäftigen, trägt

1) Wegw. (IV) I, 250.
2) Z. Allg. Päd. §. 25, H. Umrifs §. 75—77.

(H.-)Z.

mufs seine Freudigkeit der Stimmung und zur Selbstständigkeit des Denkens und Thuns angeregt werden. Die Aufmerksamkeit sinkt, wenn der Lehrer wenig inneres Leben zeigt und dem Schüler dociert, vorgesagt, vorgethan wird, was er selbst zu leisten vermag, oder wenn ihm durch einen schwerfälligen Unterricht die Freudigkeit der Stimmung verloren geht.

III. Sinnliche Wahrnehmung statt der reproducierten Vorstellung. Die stärkste Vorstellung rührt von der Wahrnehmung des wirklichen Gegenstandes selbst her. Reproducierte Vorstellungen helfen aber jene verständlich machen. Der wirkliche Gegenstand gewährt ein anschaulicheres Bild, als ein Modell. Dieses führt an den wirklichen Gegenstand näher heran als ein Bild. Aber neben dem wirklichen Gegenstande und dem Modell Bilderklärung zum Verstehen des Gezeichneten.

Anders verhält es sich mit den symbolischen Zeichen. Sie besitzen als solche nichts ähnliches von den wirklichen Gegenständen, können also zur Verstärkung des sinnlichen Eindrucks nicht beitragen, aber sie sind notwendige Stützen für Begriffe, und der sinnliche Eindruck wirkt bei ihnen mit.

D.

dazu bei, seine ganze Persönlichkeit überhaupt. Dem Schüler bringt man Lust zum Lernen bei und die Freudigkeit an einem Gegenstande, wenn man denselben gern behandelt, die Lust des Lehrers geht auf den Schüler über. Wie willst du ohne Erregtheit erregen, ohne Selbstthätigkeit das Schlafende wecken, ohne Leben beleben; nur das Leben erzeugt das Leben; von dem Tode geht der Tod aus. 238. Das Wissen der Sache ist nicht ein leidendes Aufnehmen, sondern ein selbstthätiges Erfassen. 242. Das Vorsagen, Vordocieren thut es nicht, sondern das Üben.

223. Gehe vom Anschaulichen aus und schreite von da aus zum Begrifflichen fort. Wo die zu Grunde liegenden Anschauungen nicht unmittelbar vorgeführt werden können, greife man wenigstens zu bildlichen Darstellungen, zu Erinnerungen an das von den Kindern aufserhalb der Schule Erlebte, zu Analogien und anderen Mitteln.

259. Von der Sache zum Zeichnen, nicht umgekehrt! Anschauungen, Vorstellungen und Begriffe sind das Wesentliche. Sind sie gefafst, dann fügt man die Zeichen für die Sache, hörbare, sichtbare, natürliche und unwillkürliche hinzu. Die Modelle treten nachher hinzu, endlich Zeichnungen auf einer Fläche. Diese sind dann Proben und Beweisstücke für den Schüler, ob er sich die Sache richtig gedacht hatte. Mit den Modellen mufs man nicht anfangen. Erst Wirklichkeit, dann Modelle, dann Zeichnung (Populäre Himmelsk. 11; hier auch die Durchführung dieses Grundsatzes).

Frische der Empfänglichkeit zweite Ursache der Aufmerksamkeit.

(H.-)Z.

Eine Vorstellung kann nicht mehr erreichen als volle Klarheit, und wenn die Gelegenheit dafür günstig ist, so steigt sie rasch dazu empor; wenn sie aber dem Zustande schon nahe steht, so kann sie an Klarheit wenig mehr wachsen, und es ermattet dann auch die Aufmerksamkeit, weitere Anknüpfungen und Bearbeitungen können dann für die Vorstellung nicht mehr erfolgen. Für die Bildung durch den Unterricht ist jedoch ein zu rasches Aufsteigen der Vorstellung zu ihrer vollen Klarheit nicht günstig, es setzt sich dann zu leicht eine einseitige Art des Vorstellens fest. Am besten ist es, wenn jede Vorstellung in einem ganz allmählichen Fortschritt zur Klarheit emporsteigt. So bleibt die Aufmerksamkeit gespannt, die Vorstellung kann in alle Teile des Gedankenkreises eindringen. Das genaue Beobachten der 4 Formalstufen ist hier zu empfehlen und das Verteilen des Stoffes nach methodischen Einheiten, die den kulturgeschichtlichen Entwickelungen nachgehen. (Diese letztere Einteilung findet sich bei **H.** nicht.)

Die Formalstufen fordern die mannigfachsten Modificationen in der Auffassung des Gegenstandes, ja sie nötigen dazu, daſs der Gegenstand bald von dieser, bald von jener Seite betrachtet und bearbeitet wird. Dazu gehören aber auch eine Menge von Repetitionen, die eben deshalb nicht willkürlich zu sein brauchen, es werden ganz bestimmte Punkte herausgehoben, die der Befestigung bedürfen, und die dann zugleich zur Befestigung des damit

D.

212. Bei keinem Gegenstande soll man so lange verweilen, bis die Sache erschöpft ist, bis dem Schüler nichts mehr unbekannt ist, vielmehr ist dieses das Grab eines guten Unterrichts.

213. In der Regel kann und soll kein Gegenstand auf irgend einer Stufe des Jugendunterrichts erschöpft werden, vielmehr verlangt es die wahre Geistesbildung, daſs man zu wichtigen Gegenständen oft zurückkehre. Denn nur eine wiederholte Beschäftigung mit schwierigen Dingen, zu verschiedenen Zeiten und in dem Besitze verschiedener Grade geistiger Entwickelung, führt den Strebenden allmählich ganz zu dem freien Besitz derselben.

256. Verteile jeden Stoff in bestimmte Stufen und kleine Ganze.

Das sichert den methodischen, planmäſsigen Fortschritt. Kann diese Abstufung so gemacht werden, daſs der Schüler auf jeder Stufe die folgende, sich daraus entwickelnde, schon erraten oder bestimmen kann, so ist das ganz vorzüglich: concret-objektive Methode.

257. Verteile und ordne den Stoff so, daſs auf der folgenden Stufe in dem Neuen das Bisherige immer wieder vorkommt.

243. Man soll bei den Elementen und allen Zweigen des Unterrichts, die in der Folge überall vorausgesetzt werden, mit wahrer unüberwindlicher Zähigkeit verweilen, damit der Schüler durch sie jede neue Aufgabe und jede neue Schwierigkeit mit relativer Leichtigkeit überwinde.

(H.-)Z.

zusammenhängenden verhelfen und auch dazu benutzt werden müssen. So erscheint der Gegenstand dem Zöglinge immer neu, das ist ja bei ihm immer der Fall, wenn nur die Formen wechseln.

D.

241. Errege den Schüler durch denselben Gegenstand möglichst vielseitig, stelle möglichst vielseitige Übungen an dem einen und gleichen an.

257. Verbinde sachlich-verwandte Gegenstände mit einander.

278. Der Wechsel ist die Würze des Lebens. Wie sollte es nicht ein Bedürfnis der Jugend sein, denselben meist an sich trocknen und toten, in seiner Wichtigkeit für's Leben von der Jugend nicht erkennbaren Stoff, in mannigfaltigen Formen und Gestalten erscheinen zu sehen!

Ein Hindernis für die Aufmerksamkeit ist es, wenn zuviel entgegengesetzte Vorstellungen im Bewufstsein gegenwärtig sind.

(H.-)Z.

Der Gegensatz vermindert dann die Klarheit der gleichzeitig zusammentreffenden Vorstellungen.

I. Jedes Moment ist deshalb möglichst für sich allein aufzufassen.

II. Die rechte Concentration fordert, dafs die eine Art des Unterrichts bei einer andern Art Anknüpfungen sucht und findet; der Stoff, der dort bearbeitet worden ist, mufs hier rekapituliert, und der Stoff, der in einem Zweige des Unterrichts vorbereitet worden ist, mufs an einem andern Zweig zu weiterer Bearbeitung abgeliefert werden.

III. In jedem einzelnen Fache die Operationen der 4 Formabstufen.

D.

I. Verteilung des Stoffes in bestimmte Stufen und kleine Ganze.

II. 257. Was in der Lesestunde Gegenstand der Leseübungen gewesen, wird in der orthographischen Stunde Stoff zu Rechtschreibeübungen, wird in der eigentlichen Sprachlehrstunde Objekt des Sprachunterrichts (s. Anweisung zum Gebrauch des Schullesebuches), kurz: Verbinde sachlich-verwandte Gegenstände mit einander. T. 15. Jeder Lehrer hat nur insofern und in dem Grade Bedeutung, als er sich den Interessen des Ganzen anschliefst, insofern er durch sein Wirken die lebendige Einheit zu erreichen hilft.

III. Concret-objektive Methode (organische).

(H.-)Z.

IV. In jeder Lehrstunde mufs ein Ziel gesteckt werden, und eine davon ausgehende Analyse in den Gedankenkreis des Neuen hineinführen.

Das Neue wird in Abteilungen zerlegt, jede derselben frage- und antwortsweise exponiert und der Faden der mehreren Abteilungen doch festgehalten.

V. Der Schüler mufs in bequemen Übergängen von einem zum andern kommen. Der Fortschritt darf also nicht springend sein.

VI. Das doppelte Bedürfnis der Einübung des Früheren und des weiteren Fortschritts mufs in jedem Unterricht entscheiden, wie und wieweit der Stoff zu behandeln ist. Wenn an einzelnen Stellen in auffallender Weise das Verständnis gehemmt wird, darf man nicht ruhig weiter gehen, sondern die unüberwindlich scheinenden Hindernisse erst heben, indem man das Ganze nochmals nach allen Seiten durchspricht.

VII. Der Lehrer darf nicht solche Operationen vornehmen, welche die Gegensätze selbst herbeiziehen. Alles Überflüssige, alles beiläufige Berühren und Andeuten mufs vermieden werden; überflüssig ist nicht nur das Phrasenhafte und Rhetorische, sondern auch das Nebensächliche, Nichtcharakteristische. Den Lehrer darf nicht der Grundsatz leiten,

D.

IV. **Pfeiffer,** 59. Er wurde ungeduldig wenn die angehenden Lehrer unsicher hin- und herfragten, wenn man nicht deutlich sah, wohin sie wollten.

Der Lehrer stellt dem Knaben ein Ziel auf.

V. 211. Führe den Schüler von seinem Standpunkt ohne Unterbrechung lückenlos fort![1] 227. Vom Nahen zum Entfernten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schwereren, vom Bekannten zum Unbekannten!

VI. 243. Eile mit Weile! Bei den Elementen und den Zweigen des Unterrichts, die in der Folge überall vorausgesetzt werden, soll man mit wahrer, unüberwindlicher Zähigkeit verweilen.

242. Nichts Unverstandenes oder gar Unverständliches darf gelernt werden. Es fruchtet mehr, einen und denselben Gegenstand von zehn Seiten anzusehen, als zehn verschiedene Gegenstände von einer Seite.

244. Lehre nie etwas, was der Schüler noch nicht fafst! sonst ist das Lernen ein Bepacken, ein Belasten, nicht ein Befreien.

VII. 216. Lehre möglichst wenig! Wie mancherlei müssen die Schüler oft zur Unzeit, wo sie es nicht nur nicht brauchen können, sondern wo es die Auffassung des Notwendigen, den gesammten Fortschritt, alle Lust und Freudigkeit stört, lernen und tot in das

1) Die Lückenlosigkeit bezieht sich auf den Schüler, das Subjekt, nicht auf den Lehrgegenstand, das Objekt.

(H.)-Z.

dafs das Notwendige dem weniger Notwendigen blofs voranzustellen sei; dieses darf er in seinen Unterricht gar nicht hineinziehen.

D.

Gedächtnis niederlegen, wo es, weil es nicht angewandt wird, verschimmelt und verdirbt. Beschäftige den Schüler nur mit dem Wesentlichen, nur mit der Hauptsache. Ein guter Lehrer beschränkt mit den Jahren das Lehrmaterial bis auf ein unentbehrliches Minimum 246. In weiterem Sinne: Lafs nie etwas lernen, 'was nicht lebenslang zu behalten werden verdient.

Das zweite Hindernis der ursprünglichen Aufmerksamkeit ist die zu starke Bewegung der in dem Bewufstsein bereits vorhandenen Vorstellungen während des Eintritts von neuen.

Z. Es ist nicht günstig, wenn der Schüler zu Anfang des Unterrichts schon mit anderen Gedanken lebhaft beschäftigt ist, die aus andern Kreisen stammen, und wenn diese in ihm fortschwingen. Durch das Neue des Zieles mufs zuförderst Beruhigung geschaffen werden. Der Gleichgewichtszustand der Seele darf aber auch nicht von dem Unterrichte selbst durch Erregung von Affecten wieder gestört werden.

I. Der Lehrer kann sich auf eine sehr wirksame Weise dagegen schützen, wenn er sich nach Möglichkeit so sorgfältig vorbereitet, dafs ihn nichts beim Unterrichte überraschen kann; mit Überraschung beginnt der Affect immer. Der Lehrer mufs sich beim Unterricht niemals unsicher zeigen.

I. **D.** 44. Die erfolgreiche Wirksamkeit des Lehrers hängt hauptsächlich von seiner genauen Bekanntschaft mit dem Lehrstoffe ab, von der allmählichen, nie stillstehenden Entwickelung desselben, besonders von der klaren Einsicht, in die ihn umgebenden Verhältnisse.

II. Da der Affect vom Organismus abhängig ist, so liegt ein Schutz gegen sein Entstehen oder seine Steigerung im Sitzen von Lehrer und Schüler.

II. Pfeiffer 59. Hatte ein junger Lehrer den Rock beim Unterricht nicht zugeknöpft, so zog er sich harten Tadel zu: Lotteriges Wesen! pflegte **D.** dann zu sagen. Straff und grade soll der Lehrer vor seiner Klasse stehen, den Rock zu.

III. Der habituelle Rhythmus der Gedankenbewegung darf nicht überschritten werden, die Lebhaftigkeit des Lehrers nicht in Hast übergehen, der Fortschritt des Unterrichts nicht in Überstürzung, das Tempo aber auch

III. Eile mit Weile!

Concret - objektive Methode.

279. Die Lebendigkeit besteht nicht in äufserer Hast, unruhigem Fechten mit den Händen, nicht in Mienen und Grimassen, sondern sie ist das Leben des Geistes, das

nicht zurückbleiben, daher Fortschritt nach den Formalstufen.

sich freilich auch in dem Gesicht, in der Haltung des Leibes und in der Bewegung der Glieder kundthut.

Der Zögling darf sich bei der Bearbeitung des Neuen nicht stumpf und gleichgiltig zeigen.

Z. Dem Unterricht ist blos relativ Neues günstig, bei absolut Neuem hört und sieht der Auffassende, die Sensationen dringen von aufsen in ihn ein, er percipiert, aber er versteht und fühlt nichts von dem, was ihn afficiert. Es kommt dem Neuen zu wenig oder nichts von innen her entgegen. Bevor die Klasse zur nächsten Stufe weiterschreitet, mufs jeder Schüler die vorhergehende erreicht haben.

Die hierher gehörigen Gesichtspunkte sind schon in den früheren Grundsätzen enthalten.

Der Unterricht darf nicht zu viel verwandte Vorstellungen wecken.

Z. Wenn viel verwandte Vorstellungen, zumal ungeordnet, auftreten, so erscheint das Neue als ein Altes, ein Bekanntes. Der Schüler eignet es sich nicht in seiner scharfen Bestimmtheit an, es ist ihm trivial, er übersieht und verkennt das Bedeutsame. Dahin kommt es immer, weil sich das Alte massenhaft und noch dazu vielleicht ungeordnet auf das Neue stürzt und es unter seiner Last begräbt.

I. Schon durchgearbeitete Gebiete dürfen wegen Mangels an einem stetigen Fortschritt, den die Concentrationskreise fordern, nicht noch einmal durchgearbeitet werden. Sie dürfen nicht nach Ton und Haltung in der Weise früherer Unterrichtsstoffe neu bearbeitet werden Stoffe, an die nur erinnert werden soll, dürfen nicht ohne alle Not noch einmal in ihrer ganzen Breite auftreten. Nicht willkürliche Repetitionen, namentlich nicht ohne einen Wechsel in der Form.

II. Am schlimmsten ist es, wenn in den alten Massen keine Ordnungen und Gliederungen ausgebildet sind, die durch einen regelrechten Fortschritt nach Einheiten erreicht werden sollen. Dann wird über alles im Grofsen und Ganzen geurteilt, zwischen Wichtigerem nnd Unwichtigerem nicht entschieden: es setzen sich Phrasen fest, es entsteht Oberflächlichkeit.

Daher Begünstigung der Reihenbildung. Ihr Hervortreten darf der Lehrer nicht stören, etwa durch angewöhnte Floskeln, Eintretenlassen von Pausen, durch Ergänzungen, Berichtigungen, welche sich nicht gut anschliefsen. Es dürfen die Apperceptionen nicht

291. Habe Freude an der Entwickelung oder Bewegung deiner Schüler! Man soll das leibliche Tummeln der Kinder nicht blofs lieben, sondern auch ihre geistige Bewegung, ihre innere Entfaltung, ihr Suchen des Wahren. Im freien, interesselosen, darum geistig freu-

ohne Not gehemmt oder unterbrochen werden, ihre Wirksamkeit mufs man stets soweit reichen lassen, als sie reichen kann.

Daher Zusammenfassen, Erzählen, Beschreiben, Erklären im Zusammenhange, Sprechen in Sätzen; verboten ist das Herstellen des Zusammenhanges durch Einprägen einzelner Stücke, statt durch freie Bearbeitung. Das Ganze darf nicht abgefragt und stückweise aus den Antworten zusammengesetzt werden, statt der continuierlich fortschreitenden Darstellung seitens des Schülers.

Mit dem Worte müssen sich die Sachvorstellungen und Gefühle reproduzieren. Begriffliches darf nicht gelehrt werden, wenn nicht zuvor das ihm zu Grunde Liegende ausführlich und weitläuftig durchgenommen ist. Durch dieses alles wird das Aufsteigen von zusammengehörigen, mehr oder weniger verwandten Gedanken, womit die zur Apperception notwendige Gedankenentwickelung beginnen mufs, begünstigt, und wir freuen uns ganz besonders, wenn sie schon soweit gediehen ist, dafs der Schüler selbst die einzelnen Schritte des Unterrichts an die Hand giebt.

digen Denken finden sie das Wahre, werden immer mehr für das Wahre gewonnen.

283. Halte auf denkrichtige Anordnung! Der Schüler mufs alles mündlich darstellen können, mit eigenen Worten. Der Schüler weifs nur das recht, was er ordentlich zu sagen weifs, er lernt nur ordentlich das, worüber er angehalten wird, sich auszusprechen. Die besten Lehrer sind nicht redselig und sprechlustig, sondern oft einsilbig. Der Schüler mufs durchaus angehalten werden, eine Reihe von Gedanken in der sach- und folgemäfsigen Ordnung und in keiner andern aufzustellen. Es mufs ihm zur innern Gewohnheit werden, alles, was er hört und lernt, in richtigen Sätzen auszuprägen, auch wenn sie ihm nicht laut abgefordert werden

225. Begriffe ohne Anschauungen sind leer und hohl, daher freithätiges Denken aus Anschauungen. 218. Viele lehren drauf los: sie denken, das künftige Leben und Leiden wird die unverstandenen Sätze und Sprüche dem jetzt noch in Nebel schlummernden Geist und dem steinharten Gemüte schon aufschliefsen und einhauchen. 247. Die Geistes- und Charakterschwäche vieler Schüler und Erwachsenen rührt davon her, dafs sie allerlei halb, nichts recht wissen. Recht wissen heifst: es jeden Augenblick zur Hand haben, frei damit schalten und walten können.

38. Was man von Sachen des Denkens nicht sagen kann, das hat man entweder gar nicht, oder wenigstens nicht klar gedacht. Gedanke und Wort entstehen in demselben Momente der Geistesthätigkeit.

4

Der Vergleich der Unterrichtsgrundsätze bestätigt uns, was der Vergleich der Erziehungspläne andeutete, dafs die Durchdringung der Pädagogik mit der Psychologie im Sinne von **H.-Z.** *einen Ausbau derselben bedeutet, welcher allen Anforderungen der Wissenschaft zu genügen fähig ist, dafs sie aber nicht den Anspruch erheben darf, den pädagogischen Erfahrungskreis erweitert zu haben, dagegen giebt sie der Praxis in den durch das System vermittelten Imperativen sichere Leitsätze und heuristische Principien in die Hand.*